

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Сборник материалов
IV Республиканской научной
интернет-конференции

24 ноября – 23 декабря 2016 года
г. Могилев

Могилев 2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
**«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. А. КУЛЕШОВА»**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Сборник материалов
IV Республиканской научной интернет-конференции

24 ноября – 23 декабря 2016 года
г. Могилев



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2017

Электронный аналог печатного издания

Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 224 с.

ISBN 978-985-568-266-1

В сборник включены научные труды по итогам работы IV Республиканской научной интернет-конференции, которая состоялась 24 ноября – 23 декабря 2016 года.

**УДК 81'1(082)
ББК 81**

Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь. – [Электронный ресурс] : сборник материалов IV Республиканской научной интернет-конференции. 24 ноября–23 декабря, г. Могилев. – Электр. дадзеныя. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова. – Загол. с экрана.

212022, г. Могилев,
ул. Космонавтов, 1
Тел.: 8-0222-28-31-51
E-mail: alexpzn@mail.ru
<http://www.msu.mogilev.by>

ISBN 978-985-568-274-6
(электронное издание)

© Коллектив авторов, 2017
© МГУ имени А. А. Кулешова, 2017
© МГУ имени А. А. Кулешова,
электронны аналаг, 2017

Секция 1
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 378.02:81'243

Воспитательная функция иностранного языка
как общеобразовательной дисциплины в высшей школе

Вераксо Елена Геннадьевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
Verakso-elena@mail.ru

Аннотация. В статье показана роль гражданско-патриотической работы в системе современного воспитания студентов. Приведены ее формы и методы. Показаны возможности использования иностранного языка в процессе гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи. Автор анализирует соответствие содержания лексического материала, изучаемого студентами, Концепции патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание студентов.

Abstract. The role of patriotic and civic upbringing in the system of modern higher education is shown in the article. Its forms and methods are given there. The author analyses patriotic, civic and ideological upbringing work, which is carried out in higher educational establishments in the Republic of Belarus. The author analyses the lexical topics contents according to the Patriotic Upbringing of the Belarusian Youth Conception.

Keywords: civic and patriotic upbringing.

Основной целью подготовки будущего преподавателя является формирование активной, творческой личности, глубоко знающей свой предмет, владеющей разнообразными методическими средствами и приемами, имеющей основательное психолого-педагогическое образование, обладающей эрудицией, культурой, стремящейся к постоянному самосовершенствованию. Преподаватели вузов должны осознавать, что в их задачи входит не только дать знания, привить профессиональные навыки подготавливаемым ими специалистам, но и воспитать морально-нравственные, духовные качества личности.

В своем исследовании мы остановились на воспитательной работе преподавателя иностранного языка во время практических занятий. Таким образом,

цель нашего исследования – показать возможность использования иностранного языка в гражданско-патриотическом воспитании студентов.

Разработанная учеными РБ современная теория гражданско-патриотического воспитания четко определяет принципы и условия формирования гражданско-патриотической позиции, характеризуя особенности данного качества личности. Проанализировав современную литературу по данной проблеме, понятие «гражданско-патриотическая позиция» мы определяем как *самоопределение личности относительно всех явлений, связанных с понятием «патриотизма» и «гражданственности» (страна, народ, природа, история и культура, действующий государственный строй с его законами и институтами, права и обязанности, которые государство предоставляет своим гражданам).*

Сущность формирования гражданско-патриотической позиции в вузе заключается, на наш взгляд, в организации целенаправленного процесса формирования у студентов любви к Родине, уважения к государственной власти и Президенту страны, символам государственности РБ (гербу, флагу, гимну) путем познания основ демократии, правовых актов, конституции, законов своего государства. Причем эффективность формирования исследуемого качества личности студентов зависит от реализации ряда педагогических условий:

– *готовность преподавателя к организации формирования гражданско-патриотической позиции студентов* включает в себя следующие компоненты:

– *когнитивный*, включающий знания явлений, связанных с понятиями «патриотизм», «гражданственность» и «гражданско-патриотическая позиция», повышения уровня компетентности педагога в области идеологии, граждановедения; освоение преподавателем основных психолого-педагогических положений воспитания гражданственности и патриотизма, методики формирования гражданско-патриотической позиции;

– *мотивационно-ценностный*, акцентирующий внимание на индивидуальности студента, развитии личности; предполагающий значимость и ценность формирования гражданско-патриотической позиции личности;

– *поведенческий*, подразумевающий развитие способности преподавателя к самоанализу, самооценке. Он проявляется в умении корректировать собственную педагогическую деятельность и деятельность студентов;

– *операционно-деятельностный*, предполагающий владение преподавателем методами организации процесса формирования гражданско-патриотической позиции студента;

личностный, предполагающий наличие личностных качеств педагога, характеризующий педагогическое мастерство и культуру преподавателя.

Вторым, не менее важным педагогическим условием является возможность использования предметов гуманитарного цикла, в том числе и иностранного языка в формировании гражданско-патриотической позиции сту-

дентов. При выделении данного условия мы опирались на слова Президента РБ А.Г. Лукашенко, выступившего на республиканском совещании преподавателей гуманитарных наук, и подчеркнувшего, что «формирование активной патриотической позиции должно стать стержнем всей воспитательной работы с молодежью» [5], а также Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, в которой показана необходимость «повышения воспитательного потенциала учебных дисциплин в процессе формирования гражданской культуры личности» [3, с. 6]. Таким образом, гражданскую и мировоззренческую культуру молодежи следует формировать не на митингах, а в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, в том числе и иностранного языка, и в процессе организации всей учебно-воспитательной деятельности, дополняемых системой внеучебных мероприятий. В процессе преподавания иностранного языка формирование гражданско-патриотической позиции студентов включает в себя использование лексических тем гражданско-патриотической направленности, входящих в блочно-модульную систему преподавания иностранного языка в вузе; использование различных форм и методов аудиторной и внеаудиторной работы.

В своем исследовании мы остановились на воспитательной работе преподавателя иностранного языка во время практических занятий. Таким образом, цель нашего исследования – показать возможность использования иностранного языка в гражданско-патриотическом воспитании студентов.

Исследование проводилось с учетом идей и положений Конституции Республики Беларусь 1994 г. (с изменениями и дополнениями), Концепции образования и воспитания, Программы воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Концепции патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь, Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Концепции непрерывного воспитания [1, 2, 3, 4]. В Концепции патриотического воспитания молодежи в РБ [4] указаны компоненты патриотического воспитания: культурно-исторический, героико-исторический, социально-политический, духовный, военно-технический, физический. Все эти компоненты взаимосвязаны и составляют содержательную основу гражданско-патриотического воспитания молодежи.

Так, работа на занятиях, ведётся по следующим направлениям:

Модуль социально-бытового общения, включающий в себя лексический материал по разделам: «Я и мое окружение» (I and My Environment) направлен на воспитание любви и уважения к дому, родителям, всему, что называют маленькой родиной; «Мое свободное время» (My Leisure Time) – воспитание физической культуры и здорового образа жизни (раздел «Спорт»), посещение музеев и театров – формирование культурно-исторического и героико-исторического компонентов воспитания; «Охрана окружающей среды» (Environmental Protection) – воспитание бережного отношения к природе,

заботы о растительном и животном мире; «Средства массовой информации» (Mass Media) – обучение студента умению «сортировать» материал, предлагаемый ему СМИ, формирование гражданской позиции студента, привития ему духовных ценностей и воспитание патриотического сознания; «Проблемы современного общества» (The Problems of Modern Society) – воспитание неприятия терроризма, пиратства, воровства, насилия, убийства, изучение проблем современного общества: бедности, болезней, безработицы.

Модуль социокультурного общения, при изучении разделов «Мой родной город» (My Native Town) и «Наша страна» (Our Country), направлен на воспитание любви к родному городу, гордости за его прошлое и бережное отношение к достопримечательностям, формирование чувства ответственности перед своей Родиной, готовности в любой момент встать на ее защиту, стремления преумножать ее богатства.

Модуль социально-политического общения, представленный разделами «Великобритания» (Great Britain) и «США» (The USA), изучает историю, обычаи и традиции Великобритании и США, воспитывает уважение к другим странам, развивает культуру межнациональных отношений, препятствует перерастанию патриотизма в национализм.

Третьим педагогическим условием является учебно-методическое обеспечение и диагностическое сопровождение процесса формирования гражданско-патриотической позиции студентов. Оно включает в себя подбор и применение в своей работе материала, предлагаемого учебниками, пособиями и методическими рекомендациями соответствующего содержанию Концепции патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь, Концепции и Программы воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Таким образом, воспитание гражданственности и патриотизма может и должно вестись не только воспитательными отделами вузов, которые, безусловно, являются ведущими в данном направлении, но и в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе и иностранного языка.

Список литературы

1. Воспитание. Комплексная программа и методические рекомендации по организации воспитательной работы. – Могилев, 1998. – 15 с.
2. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в РБ // Настаўніцкая газета. – 2000. – 22 лютага.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
4. Концепция патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2003. – № 4. – С. 113–119.
5. Лукашенко, А.Г. О развитии гуманитарных наук в Республике Беларусь и повышении их роли в государственном строительстве // Советская Беларусь. – 1998. – 26 ноября.

Тестовые задания по практической грамматике английского языка

Голякевич Наталья Дмитриевна

старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Иванов Евгений Евгеньевич

заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
кандидат филологических наук, доцент
(г. Могилев, Беларусь)
ivanov-msu@mail.ru

Аннотация. Предложено научно-методическое обоснование использования тестовых заданий по практике языка при подготовке специалистов по романо-германской филологии на материале преподавания учебной дисциплины «Практическая грамматика английского языка». Описано использование тестовых заданий в учебном процессе на младших курсах факультета иностранных языков Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова при подготовке студентов по основному иностранному языку (английскому).

Ключевые слова: романо-германская филология, практика иностранного языка, английский язык, практическая грамматика, тестовые задания.

Abstract. The article presents the scientific and methodological grounds for the use of tests in the practice of the language for training specialists in Romanic and Germanic Philology, which are based on the materials for the academic discipline “Practical English Grammar”. The use of tests in the educational process of the junior courses of the faculty of foreign languages in Mogilev State A. Kuleshov University in preparing students for the foreign language (English) is also described.

Keywords: Romanic and Germanic Philology, Foreign Language Practice, English, Practical Grammar, Tests.

Тестовые задания играют важную роль при преподавании практики языка как иностранного. Как известно, проведение контроля умений и навыков по практической грамматике английского языка подчиняется следующим требованиям: (1) регулярность проведения контроля грамматических навыков, что способствует формированию у учащихся осознания необходимости регулярной и систематической работы над языком; (2) всесторонность проверки; (3) дифференцированный подход при контроле, т. е. учет трудностей в усвоении грамматического материала конкретным студентам; (4) объективность контроля. Все эти требования в полной мере выполняются при применении тестового контроля.

Тесты успешно применяются как при закреплении грамматического материала, так и при проверке сформированности грамматических навыков.

Практика показывает, что в первом случае грамматический навык будет более прочным, чем, например, при отсутствии регулярного использования тестов; во втором – позволяет преподавателю получить наиболее реальную картину знаний студентов и в дальнейшем скорректировать учебный процесс так, чтобы максимально устранить пробелы в их знаниях.

Тест как форма учебной деятельности на занятиях по практике языка как иностранного свободен от многих недостатков, свойственных, например, устному опросу в аудитории или письменной работе на занятиях. Письменная работа не оперативна и трудоемка. Устный опрос также занимает массу времени. Обе названные формы работы нередко связаны с некоторой субъективностью в оценке знаний, основанной на личных отношениях преподавателя и студента, не всегда (в силу различных объективных и субъективных причин) являющихся положительными.

Тесты по практической грамматике английского языка (как и других иностранных языков, изучаемых в вузе) широко используются в учебном процессе в высшей школе при преподавании английского языка и как основного иностранного, и как второго языка, и как общепрофессиональной учебной дисциплины, часто включаются в учебно-методические комплексы и учебные издания по английскому языку для различных специальностей. Тем не менее, специальные учебные издания, включающие только тестовые задания по практической грамматике английского языка, отсутствуют в образовательном пространстве Республики Беларусь.

На кафедре теоретической и прикладной лингвистики Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова подготовлен и апробирован практикум с тестами «Practical English Grammar: Verbals» (2016) Л.В. Глуханько, Н.Д. Голякевич, С.П. Зубрий, Е.Е. Ивановым (под редакцией Н.Д. Голякевич), который включает более 1500 тестовых заданий и предназначен хотя бы частично восполнить существующий в отечественной высшей школе дефицит учебных изданий с тестами по практической грамматике английского языка.

Содержательно практикум ориентирован на учебно-методическое пособие «Практическая грамматика английского языка: морфология» (2016) Н.Д. Голякевич и С.П. Зубрий, рекомендованное учебно-методическим объединением по гуманитарному образованию вузов Республики Беларусь в качестве учебно-методического пособия для студентов, обучающихся по специальности 1-21 05 06 Романо-германская филология [1], а также на учебники и учебные пособия по практической грамматике английского языка таких известных белорусских и зарубежных англистов, как М. Вайнс, К.А. Гузеева, К.Н. Качалова, Е.А. Корнеева, И.П. Крылова, Л. Продромоу, В.А. Симхович, Л.В. Хведченя и др.

В практикум включены обучающие тестовые задания по всем темам практического изучения неличных форм глагола в английском языке как основном

иностранным. Для подготовки к выполнению тестовых заданий приводится список рекомендуемой литературы по практической грамматике английского языка. Отдельно дается указатель правильных ответов («Keys»).

Все тестовые задания, включенные в практикум, имеют закрытую форму с выбором одного правильного ответа из нескольких (двух, трех, четырех) предложенных вариантов ответов. Такой выбор обусловлен, во-первых, наибольшей распространенностью таких тестов, ставших уже традиционными, во-вторых, сравнительной простотой их выполнения, в-третьих, удобством для быстрой обработки их результатов.

Тестовые задания в практикуме дифференцируются на несколько основных видов. Это, прежде всего, задания на выбор правильной формы глагола в предложенном высказывании. Ср. (здесь и далее правильные ответы выделены жирным шрифтом): *Use the correct form of the Objective-with-the-Infinitive Construction: **We watched all the cars ... the finishing line.** (a) cross (b) to cross (c) to crossing d) crossed.* Далее следуют задания на выбор правильно построенной конструкции предложения с неличной формой глагола. Ср.: *Use the correct sentence with the infinitive: (a) **But there was nothing now to wait for.** (b) But there was nothing to have waited for.* Отдельным блоком включены задания на правильность перевода конструкций с неличными формами глагола в высказывании с английского языка на русский. Ср.: *Choose the correct translation of the parts in italics: **He was said to study national customs and traditions of many English-speaking countries.** (a) Говорят, что он изучал... (b) **Говорят, что он изучаем...*** То же и при переводе высказываний с русского языка на английский. Ср.: *Choose the correct translation: **I want him to show us the places of interest of this city.** (a) Я хочу, чтобы ему показали достопримечательности города. (b) **Я хочу, чтобы он показал нам достопримечательности города.*** Имеются и тестовые задания для проверки и коррекции теоретических знаний о грамматических функциях неличных форм английского глагола. Ср.: *State the function of the infinitive: **Nature has many secrets to be discovered yet.** (a) Object. (b) Predicative. (c) Attribute.*

Правильно составленные тесты характеризуются полнотой охвата содержания учебного (в нашем случае – грамматического) материала, помогают оперативно определить пробелы в знаниях, дают возможность скорректировать учебный процесс. На сегодняшний день тестирование является также важнейшим методом контроля знаний. Особенно возросло его значение с развитием информационных технологий (внедряются различные версии электронных тестов). Все тестовые задания, включенные в практикум «Practical English Grammar: Verbals» прошли апробацию в течение пяти последних лет в виртуальной образовательной среде MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) при преподавании практической грамматики английского языка как основного иностранного студентам

специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология» 1 и 2 курсов факультета иностранных языков Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова [2].

Опыт тестового контроля грамматических навыков практического владения английским языком в процессе его изучения как основного иностранного показал, что в результате регулярного использования тестовых заданий (1) повысилась объективность оценки знания; (2) возросла познавательная активность студентов; (3) изменилась роль преподавателя, который перестал выполнять «карательную» функцию; (4) улучшилась психологическая атмосфера в группах; (5) появилась возможность чаще проводить контрольные мероприятия, что, в свою очередь, позволяет преподавателю своевременно и наиболее полно представить картину усвоения той или иной грамматической темы (раздела) группой (или отдельными студентами) и скорректировать дальнейшее обучение [3].

Тестовые задания, включенные в практикум могут использоваться в учебном процессе как для самостоятельной подготовке студентов к практическим занятиям, так и при работе в аудитории, а также для текущего и итогового контроля знаний студентов как по отдельным блокам изучения неличных форм английского глагола в качестве инструмента модульно-рейтингового обучения, так и по завершению изучения практической грамматики (морфологии) английского языка в качестве формы допуска (при условии правильного выполнения более 75% тестовых заданий) к экзамену по учебной дисциплине «Основной иностранный язык (английский)» на втором году обучения по специальности 1-21 05 06 Романо-германская филология.

Список литературы

1. **Голякевич, Н.Д.** Практическая грамматика английского языка: морфология : учеб.-метод. пособие / Н.Д. Голякевич, С.П. Зубрий. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 228 с.
2. **Голякевич, Н.Д.** Использование современных компьютерных технологий для контроля знаний студентов при обучении основному иностранному языку (тестирование в виртуальной образовательной среде MOODLE) / Н.Д. Голякевич, С.П. Зубрий // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь – 2014 : сб. науч. статей / под ред. Е.Е. Иванова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2015. – С. 48–52.
3. **Глуханько, Л.В.** Роль тестирования в обучении практической грамматике английского языка как основного иностранного / Л.В. Глуханько, Н.Д. Голякевич // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте – 2015 : сб. науч. статей / под ред. Е.Е. Иванова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – С. 289–293.

УДК 81

**Учебно-методический комплекс по дисциплине
«Введение в языкознание» для иностранных студентов,
обучающихся на специальности 1-21 05 06 01
Романо-германская филология**

Довгаль Алеся Валерьевна

доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова;
кандидат филологических наук, доцент
(г. Могилев, Беларусь)
aldou@tut.by

Аннотация. В статье обосновывается необходимость создания учебно-методического комплекса по дисциплине «Введение в языкознание» для иностранных студентов, обучающихся на факультете иностранных языков. Рассматриваются особенности структуры и содержания такого УМК.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, лекция, семинарские занятия, коллоквиум, тест.

Abstract. The article substantiates the need for the creating of educational and methodical complex on discipline «Introduction to linguistics» for foreign students studying at the faculty of foreign languages. The author describes the features of the structure and contents of this EMC.

Keywords: educational and methodical complex, lectures, seminars, colloquium, test.

Дисциплина «Введение в языкознание» входит в цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин по типовому учебному плану для специальности 1-21 05 06 01 «Романо-германская филология». Данная дисциплина изучается на 1 курсе в течение одного семестра всеми студентами данной специальности. Цель данной дисциплины – дать научное представление о структуре и особенностях функционирования языка.

В плане прохождения дисциплины предусмотрены лекции и семинарские занятия, итоговой формой контроля знаний является экзамен. На протяжении 5 последних лет преподавания данной дисциплины формой контроля самостоятельной работы студентов был выбран коллоквиум, который представляет собой беседу преподавателя со студентом с целью выявления уровня усвоения какой-либо темы. Опыт преподавания «Введения в языкознания» был обобщен и представлен в виде учебно-методического комплекса (УМК) в 2014 г., а затем издан как учебно-методическое пособие с грифом учебно-методического объединения по гуманитарному образованию в 2015 г. [1].

На факультете иностранных языков МГУ имени А.А. Кулешова, как и на других факультета, с каждым годом возрастает количество студентов из числа иностранных граждан. Данная категория студентов требует особого педагогического внимания, поскольку отличается от белорусских студентов

в первую очередь уровнем общелингвистической подготовки к обучению в высшей школе Республики Беларусь. Кроме того, между собой иностранные студенты также отличаются как разным уровнем владения русским языком, который является основным языком обучения в нашем вузе, так и разным уровнем владения иностранным языком, в отношении к факультету иностранных языков английским как языком специальности. Названные выше особенности следует отнести и к причинам, по которым большинство иностранных граждан испытывает трудности в усвоении того объема знаний, который предъявляется типовой учебной программой для студентов по специальности «Романо-германская филология». Вместе с тем иностранные студенты должны усвоить определенный объем знаний, чтобы успешно, хотя бы на минимальный положительный бал, сдать экзамен по дисциплине «Введение в языкознание». Сложности не только для иностранных, но и для белорусских студентов обусловлены и характером самой дисциплины: она является теоретической, поэтому требует от студента запоминания многочисленных терминов, понимания абстрактных понятий и нахождения их в разных языках на практике.

Ещё одна сложность при усвоении дисциплины «Введение в языкознание» иностранными студентами заключается в том, что небольшое количество семинарских занятий (всего 9) не позволяет в рамках одного семинара осуществлять индивидуальный подход к этой группе студентов. Выполнение индивидуальных письменных или устных заданий в рамках семинара также не является результативным методом работы, поскольку изучаемый материал сложен, требует объяснения преподавателя, а также должен быть проверен преподавателем, что требует временных затрат. Попытки индивидуального подхода к иностранным студентам на семинарских занятиях привели к ухудшению качества работы с белорусскими студентами. Выходом из данной ситуации стали отдельные занятия по дисциплине «Введение в языкознание» для всех иностранных студентов 1 курса, которые практикуются мной уже четвертый год. Преимущества такой формы обучения очевидны:

- 1) из-за сложностей в освоении всего объёма учебной программы есть возможность дать иностранным студентам необходимый минимум по дисциплине в рамках типовой программы;

- 2) студенты усваивают основные теоретические понятия, используют их при ответах на вопросы (что соответствует удовлетворительному уровню знаний или 4 баллам по шкале оценки результатов учебной деятельности студентов);

- 3) студенты учатся решать элементарные лингвистические задачи под руководством преподавателя или самостоятельно (что соответствует 4–5 баллом по шкале оценки результатов учебной деятельности студентов);

4) есть возможность оценить уровень знаний каждого иностранного студента, а также видеть общую картину освоения дисциплины всеми иностранными студентами.

Лекционные занятия иностранные студенты посещают вместе со всеми студентами 1 курса, что позволяет, с одной стороны, предоставлять им учебную информацию в полном объеме, а, с другой, ощущать себя включенным в студенческий коллектив и учебный процесс наравне со всеми. К тому же, любой иностранный студент, посещая лекции, реально оценивает уровень своей готовности к обучению либо в основной группе, где предъявляются высокие требования к усвоению всей учебной программы, либо в отдельной для иностранных граждан группе, где изучается лишь программа минимум.

На сегодняшний день, когда на 1 курсе факультета иностранных языков обучается 20 студентов из числа иностранных граждан, ощущается реальная потребность в учебно-методическом комплексе по дисциплине «Введение в языкознание» для этой категории студентов. На наш взгляд, такой УМК может иметь следующую структуру: 1) пояснительная записка; 2) план прохождения дисциплины; 3) рекомендованная литература; 4) вопросы и задания к семинарским занятиям; 5) вопросы к коллоквиумам; 6) вопросы к экзамену; 7) тесты для контроля знаний. В данном УМК не предусмотрен раздел «Лекции». Поскольку лекции являются общими как для иностранных, так и для белорусских студентов, их содержание представлено в пособии 2015 г. [1].

В пояснительной записке необходимо сформулировать цель изучаемой дисциплины, определить требования к усвоению дисциплины, обосновать структуру УМК. Отдельное внимание следует уделить возможности совершенствовать свои теоретические знания с помощью виртуальной образовательной среды Moodle, в которой представлены электронные тесты для самоконтроля по всем темам учебного курса.

План прохождения учебной дисциплины включает в себя темы семинарских занятий, количество часов на их прохождение и формы контроля знаний. Рекомендованная литература отражает имеющиеся в библиотеке учебные пособия и справочную литературу, которые необходимо использовать при подготовке к семинарским занятиям и к итоговой форме контроля знаний экзамену.

Раздел «Вопросы и задания к семинарским занятиям» состоит из двух частей: теоретических вопросов, ответы на которые студенты должны подготовить самостоятельно, используя материалы лекций и учебники, и лингвистические упражнения на материале русского и английского языков. Упражнения можно выполнять как самостоятельно дома, так и на занятиях вместе с преподавателем.

В разделе «Вопросы к коллоквиумам» размещены вопросы по определенным темам курса, ответы на которые студенты должны подготовить самостоятельно, используя учебники, справочную литературу и ресурсы интернета

(электронные словари, электронные учебники и др.). Данная форма контроля знаний даёт возможность определить умение студента изучать материал самостоятельно, без помощи преподавателя. Вопросы к экзамену содержат лишь те вопросы, которые изучались и рассматривались на семинарских занятиях либо самостоятельно. Они отражают минимальный объём учебного материала, достаточный для получения положительной отметки на экзамене (4–5 баллов). Тесты для самостоятельной работы представляют собой тестовые задания по всем темам, изучаемым по «Введению в языкознание». Они разработаны для использования в качестве контрольных заданий на занятиях.

Таким образом, УМК по дисциплине «Введение в языкознание» для иностранных студентов является необходимым и востребованным методическим пособием как для студентов в качестве «путеводителя» по дисциплине, так и для преподавателя в качестве методического инструмента для организации учебных занятий и подготовки студентов к сдаче соответствующего экзамена.

Список литературы

1. **Довгаль, А.В.** Введение в языкознание : учебно-методическое пособие / А.В. Довгаль. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2015. – 124 с.

УДК 81'25

Пути повышения эффективности организации переводческой практики (на примере МГУ имени А.А. Кулешова)

Домбровская Наталья Александровна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
natalex75@hotmail.com

Заблоцкая Марина Валентиновна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
marina-zabl@bk.ru

Аннотация. В статье анализируется программа учебной переводческой практики и раскрывается роль практики в формировании готовности студентов к осуществлению будущей профессиональной деятельности. В статье представлены некоторые подходы к совершенствованию практической подготовки будущих переводчиков.

Ключевые слова: переводческая практика, организация практики, повышение эффективности учебной переводческой практики.

Abstract. The article deals with the program of educational translation practice and the role of practice in the formation of students' readiness for implementation of future professional activity. Some approaches to the improvement of practical training of future translators are presented.

Keywords: translation practice, organization of practice, improvement of educational translation practice.

Профессиональная подготовка студентов факультета иностранных языков МГУ имени А.А. Кулешова, обучающихся по специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология», в качестве обязательной составляющей включает прохождение учебной переводческой практики. Переводческая практика является связующим звеном между теоретическим обучением в вузе и самостоятельной работой в учреждении или на предприятии. Данная форма обучения обладает наиболее благоприятными возможностями для мобилизации, практического применения и углубления всех накопленных студентами знаний, умений и навыков по избранной специальности и развития индивидуальных переводческих способностей каждого. Практика носит многокомпонентный характер, что позволяет студентам обогатить запас специальной лексики, отработать комплексные технологии перевода, закрепить выработанные в ходе практических занятий навыки письменного и устного перевода.

Целями учебной переводческой практики являются формирование навыков профессиональной переводческой деятельности, осуществление практической деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации, приобретение студентами опыта самостоятельной профессиональной деятельности.

В соответствии с учебным планом, студенты факультета иностранных языков проходят переводческую практику в 8 семестре. Основной базой практики является МГУ имени А.А. Кулешова, однако при наличии возможности местами практики могут быть внешнеторговые объединения, государственные и частные предприятия, в том числе иностранные, имеющие постоянные представительства в Республике Беларусь, а также иные организации и структуры, поддерживающие деловые связи с зарубежными партнерами. Несомненным достоинством распределения студентов в сторонние организации становится знакомство с ежедневной работой переводчика, приобретение опыта самостоятельной работы по специальности.

В настоящее время программой практики предусмотрено выполнение студентом письменного перевода специального текста с иностранного языка на русский (с русского на иностранный язык) в объеме 10000 печатных знаков с предоставление соответствующей отчетной документации.

На наш взгляд, в целях повышения эффективности прохождения переводческой практики студентами-практикантами, следует рассмотреть возможность включения в программу практики следующих видов деятельности: выполнение письменного перевода оригинального текста (социально-эконо-

мического, юридического, общественно-политического, научно-технического, а также различных официальных документов) с английского языка на русский в объеме 10000 знаков и 8000 печатных знаков при переводе с русского языка на английский; выполнение устного (одностороннего и двустороннего) перевода в объеме 10 часов. В случаях, когда студент, проходящий практику, не может выполнить устный перевод в требуемом объеме, проводить переводческие конференции, чтобы студенты имели возможность закрепить навык устного перевода.

По нашему мнению, одним из наиболее эффективных способов повышения уровня готовности к осуществлению профессиональной деятельности переводчика на этапе обучения в вузе является совершенствование процесса организации и проведения переводческой практики. Проанализировав отчеты студентов, считаем целесообразным наряду с традиционными мероприятиями, как например, установочная конференция, текущие консультации, итоговая конференция, внести ряд усовершенствований в процесс прохождения учебной переводческой практики.

Прежде всего, необходимо расширить базу практики. Для этого нужно рассмотреть вопрос о заключении долгосрочных договоров со сторонними организациями и открытия филиалов кафедр в учреждениях и организациях, чья деятельность связана с переводом (например, переводческие агентства, турфирмы, торгово-промышленная палата и др.). В этом случае у студентов появится возможность для совершенствования навыков перевода и приобретения опыта профессиональной деятельности. Особенно это касается такого аспекта, как воспитание профессиональной этики и понимания, что профессия переводчика связана с передачей информации, и переводчик несет ответственность за адекватность данной информации.

Для того чтобы студенты успешно справились с задачами, стоящими перед ними, считаем целесообразным перед началом практики организовывать тренинги, воссоздающие реальные условия работы переводчика, а также ввести практику организации и проведения открытых лекций, круглых столов с участием практикующих переводчиков.

В настоящее время переводческая практика осуществляется на протяжении 4 недель. На наш взгляд, следует рассмотреть возможность организации практики поэтапно для своевременного мониторинга за качеством выполнения заданий студентами. Выполняя письменный перевод текстов различной тематики, студенты должны будут выполнить ряд заданий, например, составить глоссарий, дать аннотацию текста, написать отчет о проделанной работе с указанием тех трудностей, с которыми им пришлось столкнуться, и способов их преодоления. В случае выполнения студентами не только перевода, но и ряда заданий, на преподавателя возложена задача проверить и оценить большой объем работы, дать рекомендации студентам. В связи с этим было

бы эффективнее организовать прохождение практики не в столь сжатый срок, как сейчас. Также на установочной конференции необходимо знакомить студентов с правилами оформления переведенного текста, выделения значимой информации, оформления сносок, сокращений, библиографического списка.

В том случае, если студенты проходят переводческую практику на базе университета, необходимо продумать такие формы организации их деятельности, которые максимально приближены к реальной профессиональной деятельности переводчика. И это касается, прежде всего, устного перевода. Для осуществления этой задачи считаем целесообразным разработать информационно-методический комплекс по организации переводческой практики. Этот комплекс может включать в себя практические упражнения и аудио и видео приложения, направленные на формирование навыков устного перевода. Что касается форм организации практики устного перевода, это может быть экскурсия по университету, городу, деловая встреча, переговоры, конференция. Желательно, чтобы студенты были заранее ознакомлены с глоссарием по проблематике перевода. Таким образом, студенты смогут выступать и в роли участников, и в роли переводчиков. Чтобы приблизить учебную ситуацию к производственной, преподаватель не должен вмешиваться в процесс перевода, а лишь фиксировать замечания, касающиеся непосредственно перевода, а также поведения студентов, выступающих в роли переводчика.

В процессе переводческой деятельности необходимо сделать акцент на широкое использование студентами информационно-коммуникативных технологий, которыми они смогут пользоваться в своей будущей профессиональной деятельности, а именно умение работать с электронными словарями, справочниками, системами переводческой памяти и машинного перевода. Можно предложить отдельное задание на составление списка электронных ресурсов, необходимых для осуществления перевода текстов различной тематики.

На наш взгляд, эффективность практики можно повысить, обязав студентов вести дневник студента-практиканта, в котором они будут отражать основные этапы и сроки выполнения отдельных видов работ. В дневнике студенты будут фиксировать ход практики с указанием даты и характера проделанной работы, материала перевода, описывать личные впечатления о месте прохождения практики, организации работы, взаимодействии с сотрудниками, руководителем практики, а также излагать трудности в процессе работы и пути их преодоления.

Итоговым мероприятием является отчетная конференция, на которой следует не только заслушивать отчеты (в устной форме или в форме электронной презентации), но и озвучивать положительные и отрицательные моменты прохождения практики. Таким образом, у преподавателя появится возможность получить достоверные и объективные данные об эффективности обучения будущих переводчиков, а у студентов проанализировать собственные ошибки и позаимствовать удачный опыт однокурсников.

Реализация предложенных путей усовершенствования процесса организации и проведения переводческой практики, несомненно, повысит её эффективность и уровень готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности.

УДК 381.016:81'243

Обучение иностранным языкам в Польше и Беларуси

Дубровская Екатерина Владимировна

студент факультета иностранных языков

Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова

(г. Могилев, Беларусь)

dubrovskaya_k@mail.ru

Аннотация. В данной статье произведено сравнение особенности обучения иностранным языкам в университетах Польши и Беларуси на основе собственного опыта. Описаны основные принципы коммуникативного метода обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, коммуникативный метод обучения, учебно-методический материал, мультимедийные средства.

Abstract. In this article, the comparison of peculiarities of foreign languages in the universities of Poland and Belarus will be held according to the personal experience. Also the principles of communicative method of teaching foreign languages are described.

Keywords: foreign languages teaching, communicative methods of teaching, methodical-educational material, multimedia.

Благодаря Болонскому процессу университеты Беларуси стали больше сотрудничать с учебными учреждениями стран Европейского союза. Это является хорошей возможностью сравнить нашу систему обучения с другими странами, что поможет в ее дальнейшем совершенствовании. В данной статье будет произведено сравнение преподавания иностранных языков в университетах Польши и Беларуси.

В обеих странах в той или иной степени применяется коммуникативный подход. Данный подход, как следует из названия, направлен на практику общения. Любой методический подход к обучению иностранным языкам строится на совершенствовании четырех основных умений: чтение, письмо, говорение, восприятия речи на слух. Повышенное внимание при коммуникативном методе уделяется говорению и восприятию речи на слух.

Представитель коммуникативного метода обучения Е.И. Пассов считал, что коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения [1]. Условиями для обучения иностранным языкам согласно коммуникативному принципу являются (1) индивидуальный под-

ход к каждому учащемуся, (2) речевая направленность процесса изучения, (3) функциональность обучения, (4) ситуативность общения, (5) современность процесса обучения.

В Беларуси можно заметить советское влияние на методику преподавания. В советское время доминировал сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам, при котором приоритет отдавался грамматике и механическому овладению лексикой. Одним из сторонников этого метода является советский лингвист В.Д. Аракин. Данный метод основывался на сравнении двух систем языков – родного и иностранного. Таким образом, иностранный язык изучается на базе родного. Задания были однотипны и не были направлены на обучение общению. Эта система нашла свое отражение в современном обучении иностранным языкам в Беларуси. Многие преподаватели до сих пор придерживаются этого метода и считают его более эффективным. Однако, все больше и больше преподавателей переходят на коммуникативный метод.

В Польше советского влияния не наблюдается, занятия построены исключительно согласно коммуникативному методу. Согласно коммуникативному методу не стоит разделять изучение языка на грамматику, фонетику и лексику. Все три аспекта языка должны изучаться во взаимодействии. Однако, если язык изучается на профессиональном уровне, происходит разделение данных аспектов для более глубокого рассмотрения всех нюансов.

В Беларуси нет таких больших возможностей по сравнению с Польшей. Белорусские студенты в основном занимаются по советским учебникам, которые все же перерабатываются и совершенствуются. Поляков обучают языкам при помощи аутентичных учебно-методических материалов. В Польше у студентов нет основных учебников, на каждое занятие преподаватель приносит свои разработки и распечатки (в основном из учебников для подготовки к IELTS, TOEFL и другим тестам на знание английского языка). Лучшего всего изучать иностранные языки, используя аутентичные учебные материалы, так как наш способ мышления очень отличается от других культур. Для более глубокого изучения иностранного языка стоит больше осознать менталитет данной страны. Студенты выполняют тест дома, а во время занятия разбираются затруднительные моменты, объясняются новые грамматические правила и лексика. Все материалы аутентичные и современные. Однако, есть и значительный минус в этой системе, так как нет базового курса, на котором основывается вся система обучения. Язык, как живой организм, постоянно развивается и совершенствуется. Поэтому при изучении языка студентами более высокого уровня стоит это учитывать.

В Польше на занятиях преподаватели очень часто используют новые технологии, в частности мультимедийные средства, а также современные аутентичные видеоматериалы, что дает возможность студентам познакомиться с живой речью носителей языка, которые затрагивают актуальные проблемы современности. Данный способ очень мотивирует студентов.

Часто во время проведения занятий по иностранному языку в Беларуси в центр ставится преподаватель (преподаватель объясняет правило, а студенты слушают). В Польше урок – это взаимодействие преподавателей и студентов, во время занятия развивается критическое мышление студентов, их речемыслительная деятельность, моделируются все параметры общения. Роль студентов во время изучения иностранного языка должна преобладать.

Также при обучении иностранным языкам очень важен индивидуальный подход, так как каждый студент воспринимает информацию по-разному. Это в той или иной степени используется как в Польше, так и в Беларуси.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что основная цель обучения иностранным языкам в Польше и в Беларуси идентична – это общение. Методы обучения также сходятся, в обеих странах применяется коммуникативный подход. Различие заключается в ограниченных возможностях получения новых, усовершенствованных учебно-методических материалов и мультимедийных средств в РБ, влияние советской школы, а также доминирование роли преподавателя в процессе обучения. Но на данный момент заметны усовершенствования как учебных материалов, так и роли учителя.

Список литературы

1. **Матвеева, Т.С.** Коммуникативный метод обучения иностранным языкам [электронный ресурс] / Т.С. Матвеева. – Режим доступа: https://www.pglu.ru/upload/iblock/a9f/uch_2014_iii_28.pdf – Дата доступа: 29.11.16.

УДК 81(075.8)

Тестовые задания по введению в языкознание

Зубрий Сергей Петрович

старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики

Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова

(г. Могилев, Беларусь)

serzhikh@mail.ru

Иванов Евгений Евгеньевич

заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики

Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова,

кандидат филологических наук, доцент

(г. Могилев, Беларусь)

ivanov-msu@mail.ru

Аннотация. Предложено научно-методическое обоснование использования тестовых заданий по теории языка при подготовке специалистов по романо-германской филологии на материале преподавания учебной дисциплины «Введение в языкознание». Обосновано использование

тестовых заданий закрытой формы с несколькими правильными ответами. Обосновано содержание неправильных ответов, которые должны быть правдоподобны и основываться не на произвольном выборе, а на наиболее типичных ошибках студентов.

Ключевые слова: романо-германская филология, теоретическая лингвистика, введение в языкознание, тестовые задания.

Abstract. The article presents the scientific and methodological grounds for the use of tests in the theory of the language for training specialists in Romanic and Germanic Philology, which are based on the materials for the academic discipline “Introduction to General Linguistics”. The use of closed mold tests with multiple correct answers for theoretical linguistics was proved. The contents of wrong answers were grounded, which must be probable and not be based on a random choice, but on the most common students’ mistakes.

Keywords: Romanic and Germanic Philology, Theoretical Linguistics, Introduction to General Linguistics, Tests.

Введение в языкознание, по словам профессора А.А. Реформатского – автора самого известного учебника по этой дисциплине на русском языке, «должно служить для того, чтобы ознакомить студентов с системой понятий и терминов, которыми пользуется любая языковедческая дисциплина и без которых трудно слушать и понимать соответствующие специальные курсы». Введение в языкознание, писал А.А. Реформатский в предисловии к своему учебнику, должно стать «подлинным *введением* в весь цикл лингвистических предметов вуза» [1, с. 14]. Это предполагает, что студент, прослушав в первом семестре данную учебную дисциплину, которая традиционно читается в виде лекционного курса с небольшим количеством семинарских занятий, вынужден будет в последующих семестрах всякий раз обращаться к тому или иному разделу ее содержания, чтобы актуализировать в сознании те или иные базовые лингвистические понятия и термины. А это означает, что по итогам изучения введения в языкознание у каждого студента должен быть сформирован комплекс устойчивых знаний по всем разделам данной учебной дисциплины.

Одной из наиболее эффективных форм контроля знаний, а также контроля и самоконтроля самостоятельной работы студентов являются тестовые задания, которые широко используются в преподавании самых различных учебных дисциплин в высшей школе. Однако тестовые задания используются не только для контроля знаний. Помимо контролирующей функции, тесты, как известно, выполняют еще и целый ряд других важнейших функций в учебном процессе: диагностическую, обучающую, развивающую, организующую и др. К числу несомненных достоинств теста относятся его оперативность в применении, относительно небольшие трудозатраты в обработке, объективный характер критериев оценки, легкость использования в электронном виде и др. Все это позволяет рассматривать тест как одну из самых эффективных форм учебной деятельности.

Несмотря на очевидные преимущества тестовых заданий, они все еще недостаточно широко используются при преподавании теоретических линг-

вистических дисциплин, особенно таких, как введение в языкознание, общее языкознание, история языкознания и др. Свидетельством этого является почти полное отсутствие учебных изданий с тестами по этим важным в подготовке специалиста лингвистического профиля дисциплинам. В Республике Беларусь учебные издания для вузов с тестовыми заданиями по дисциплинам социально-гуманитарного профиля стали широко издаваться с конца 1990-х – начала 2000-х гг. Тогда же появились и «Тесты и задания по дисциплинам лингвистического цикла» (2003), подготовленные коллективом авторов под редакцией профессора А.М. Мезенко (2011) [2].

Однако разработка тестовых заданий как весьма перспективное направление в подготовке учебно-методического обеспечения лингвистических дисциплин в высшей школе, к сожалению, не получила системного развития в отечественном языкознании. На сегодняшний день издано только несколько специальных учебных изданий с тестовыми заданиями по теории языка, среди которых можно выделить «Тесты по теоретическим курсам английского языка» (2009) под редакцией профессора Н.Н. Нижнёвой, а также на белорусском языке «Агульнае мовазнаўства: заданні для тэставага кантролю» (2009) профессора В.И. Роговцова. Тестовые задания включены в такие учебно-методические пособия, как «Общее языкознание: вопросы, тесты и задания» (2007) под редакцией профессора А.А. Гируцкого, «Введение в языкознание» (2015) А.В. Довгаль и др. [3; 4], являются неотъемлемой частью учебно-методических комплексов на уровне высшего образования по теории языка [5].

На кафедре теоретической и прикладной лингвистики Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова подготовлено и апробировано в учебном процессе учебно-методическое пособие «Введение в языкознание: тестовые задания» (2016) А.В. Довгаль и Е.Е. Ивановым, которое предназначено хотя бы частично восполнить существующий в отечественной высшей школе дефицит учебных изданий с тестами по теоретической лингвистике. В пособие включены обучающие тестовые задания по всем основным разделам введения в языкознание как учебной дисциплины в вузе. Для организации подготовки студентов к самостоятельному выполнению тестовых заданий приводится список рекомендуемой учебной, научной и справочной литературы по введению в теоретическую лингвистику. Основная цель пособия – представить в сжатом виде в форме тестовых заданий и ответов к ним все основное содержание учебной дисциплины «Введение в языкознание»: ключевые лингвистические понятия и дефиниции, основополагающие теоретические и методологические положения языкознания.

Такой подход позволяет использовать тестовые задания не только в обучающей функции, но и в контрольной функции (как для тематического, так и для итогового контроля знаний), в диагностической функции (для предварительного и оперативного оценивания уровня сформированности линг-

вистической компетенции), в развивающей функции (для дополнительной рефлексии и мотивации обучения по результатам тематического контроля), в организующей функции (для корректировки учебного процесса по результатам тестирования), в управляющей функции (как для принятия решений по повышению уровня учебных достижений, так и для управления самостоятельной работой студентов), а также в воспитательной функции (для повышения мотивации учебной деятельности и формирования ответственности за результаты учебы).

При выборе видов тестовых заданий целесообразно руководствоваться тем практическим соображением, что правильно выбранный вид тестов играет решающую роль в повышении эффективности тестового испытания, в обеспечении адекватности поставленной цели полученным результатам. Как известно, наиболее распространенными видами тестов в сфере образования являются задания с выбором единственного правильного ответа, задания с несколькими возможными правильными ответами, задания на завершение суждений, задания на установление взаимосвязей, задания, предполагающие краткие ответы. Все виды тестов дифференцируются на задания закрытой формы (с наличием правильного ответа, установления правильного соответствия или последовательности на материале ряда готовых ответов) и открытой формы (требующие формулирования правильного ответа).

В данном пособии все тестовые задания имеют закрытую форму с выбором одного правильного ответа или нескольких правильных ответов из четырех предложенных вариантов ответов. Напр. (здесь и далее правильные ответы выделены жирным шрифтом): *Предметом языкознания как науки является: (а) **человеческий язык**; (б) язык животных; (в) методы изучения языка; (г) разделы языкознания.* Большинство тестовых заданий в пособии предполагает выбор не одного, а нескольких правильных ответов из числа предложенных, поскольку такой вид теста очень эффективен в тех случаях, когда используется серия заданий (по тематическим разделам учебной дисциплины), все задания формулируются четко и понятно (на основе научных дефиниций), время выполнения ограничено или его достаточно мало (в рамках отведенных часов на аудиторную или самостоятельную работу, итоговую форму контроля). Напр.: *Не выражают понятия такие слова, как: (а) **собственные имена**; (б) **местоимения**; (в) **междометия**; (г) числительные.* Помимо этого, задания с несколькими правильными ответами из числа предложенных предназначены не для выявления высокого уровня усвоения некоторого комплекса знаний, а для проверки усвоения базовых понятий, основных элементов содержания, «знания фактов» [6, с. 93], что, как указывалось выше, является главным результатом усвоения учебной дисциплины «Введение в языкознание».

По нашему глубокому убеждению, тестовые задания должны преследовать не только цель выявить у студента наличие теоретических представлений в той или иной области языкознания, оценить степень их сформированности и правильности, но также и цель сформировать и верифицировать такие представления непосредственно в процессе самостоятельного выполнения студентами тестовых заданий. В этой связи весьма существенным является подбор неправильных вариантов ответов, которые должны быть, во-первых, из той же или из смежной области теоретической лингвистики, что и правильные, а во-вторых, должны быть «правдоподобными», т. е. не парадоксальными (заведомо ложными), а отвлекающими. Напр.: *Родной язык – это: (а) государственный язык в стране проживания; (б) язык своей национальности (этнической принадлежности); (в) язык обучения в школе; (г) язык, на котором приобрел первые речевые навыки в раннем детстве.* В таком случае, выполняя тестовые задания, студенты при дифференциации правильных и неправильных ответов и их последующей проверке по ключам к тестам не только смогут контролировать уровень своих знаний всякий раз только в данной узкой области теории языка, но и получают возможность контролировать и расширять свои знания в смежных областях языкознания, что создаст предпосылки для формирования у них не фрагментарных представлений, а системного знания обо всех сторонах человеческого языка и разделах лингвистики.

Список литературы

1. **Реформатский, А.А.** Предисловие / А.А. Реформатский // Введение в языковедение : учебник / А.А. Реформатский. – Москва : Аспект Пресс, 1999. – С. 14.
2. Общее языкознание : тест // Практикум и тестовые задания по дисциплинам лингвистического цикла : учеб. пособие / А.М. Мезенко [и др.] ; под ред. А.М. Мезенко. – Минск : РИВШ, 2011. – С. 302–315.
3. **Гируцкий, А.А.** Общее языкознание : вопросы, тесты и задания : учеб.-метод. пособие / А.А. Гируцкий, Г.А. Камлевич. – Минск : БГПУ имени М. Танка, 2007. – 134 с.
4. **Довгаль, А.В.** Тесты для самопроверки знаний теоретического материала / А. В. Довгаль // Введение в языкознание : учеб.-метод. пособие / А. В. Довгаль. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. – С. 64–96.
5. **Иванов, Е. Е.** Тестовые задания // Общее языкознание : учеб.-метод. комплекс по учебной дисциплине / сост.: Е.Е. Иванов, А.В. Корзо, Ю.А. Петрушевская. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. – С. 55–86.
6. **Ингенкамп, К.** Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – Москва : Педагогика, 1991. – 240 с.

УДК 371.333

Эффективное использование преподавателем речевых стратегий и тактик на лекционном занятии

Корзо Анастасия Владимировна

старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
korzoa@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена теоретическому описанию наиболее эффективных речевых тактик и стратегий, которые преподаватели высших учебных заведений могут успешно применять на лекционных занятиях преподаваемых ими дисциплин.

Ключевые слова: академический дискурс, коммуникативная стратегия, речевая стратегия, речевая тактика, лекция.

Abstract. The article deals with the theoretical description of the main most efficient speech strategies and tactics, which can be successfully used by the lecturers during educational process.

Keywords: academic discourse, communicative strategy, speech strategy, speech tactic.

Предметом изучения данной статьи являются речевые стратегии и тактики, реализуемые на лекционном занятии в высшем учебном заведении. К обучающему жанру академического дискурса относят лекцию. Лекция представляет собой законченное во временных рамках учебное коммуникативное событие, реализуемое в теоретическом изложении научного материала преподавателем в устной форме. Данный жанр обладает рядом присущих ему характеристик: зачастую лекция монологична, носит научный характер, а также отличается статусностью общения ее участников. К основным критериям лекции относят ее содержательность, научность, логичность, доказательность, информативность, выразительность речи преподавателя и доступность. Основной целью лекционного занятия является передача информации в процессе коммуникационного взаимодействия между преподавателем и студентами.

Изучение речевых стратегий и тактик является достаточно актуальным направлением для исследования языковедов в различных лингвистических, психолингвистических, когнитивных, социолингвистических и других направлениях. Само понятие «стратегия» отличается своей высокой степенью вариативности. К основным характеристикам стратегии относят ее осознанный характер, контролируемость, структурность и гибкость.

По сравнению с коммуникативной, речевая стратегия является более узким понятием и реализует коммуникативную стратегию в конкретной ситуации общения. Так коммуникативная стратегия представляет собой особую линию речевого поведения, в то время как речевая стратегия – это речевое действие в рамках определенной коммуникативной ситуации, направленное

на успешность достижения поставленных коммуникативных целей и задач адресанта. Речевая тактика представляет собой речевой прием, с помощью которого реализуется та или иная стратегия. В свою очередь речевой прием состоит из речевых ходов или шагов.

При подготовке к лекционному занятию преподаватель планирует свою речевую деятельность. Другими словами, обдумывает ряд речевых стратегий и тактик, которые позволят ему лучше всего достичь поставленной цели и эффективнее всего воздействовать на адресатов. Основную часть лекции занимает разъяснение и информирование. При выборе нужных стратегий и тактик, использование которых будет наиболее эффективным на лекционном занятии, важную роль играет коммуникативная установка, которая изначально должна быть четко определена преподавателем.

По мнению Я.В. Зубковой, выбор преподавателем нужных стратегий и тактик определяется спецификой педагогической профессии и целевыми установками современного образования. Стратегии преподавателя направлены на развитие образовательного процесса и выполняют функцию его регулирования. К наиболее важным из стратегий исследователь относит стратегии обучения, воспитания, контроля и оценивания [3, с. 30].

Анализ различных мнений и суждений исследователей (Я.В. Зубковой, Н.А. Антоновой, Г. В. Димовой), позволил нам выделить ряд наиболее важных и эффективных стратегий и тактик, которые могут быть успешно использованы преподавателями высших учебных заведений при проведении лекционных занятий по различным дисциплинам.

Так, можно выделить следующие стратегии:

объясняющую (информативную / обучающую) стратегию, суть которой заключается в передаче информации участникам академического дискурса – студентам, их теоретическом обучении, объяснении материала, содействии обучению и передаче опыта. Именно данная стратегия является основной для жанра лекции, т.к. разъяснение и передача научного знания занимает основную часть лекционного времени. Объяснение нового материала преподавателем осуществляется на достаточно глубоком теоретическом уровне, что является отличительной чертой академического дискурса. Задача преподавателя донести до сознания студентов нужную информацию, активизировать их умственную деятельность.

В рамках объясняющей стратегии можно выделить следующие тактики:

1) *тактика акцентирования внимания студентов на объясняемом материале*, которая представлена использованием многочисленных повторов, оценочных и вопросительных высказываний в речи преподавателя; 2) *тактика усиления информативности*: выражена применением различного рода уточнений; 3) *тактика объяснения, описания, дефиниции* учебного материала.

В свою очередь Г.В. Димова [2] вместо обучающей выделяет стратегию моделирования знаний, которая зависит от личности преподавателя, его ком-

муникативно-педагогической компетенции, характера и сложности лекционного материала, уровня подготовленности студентов. Для реализации данной стратегии применяются тактики, вытекающие из техник логики и аргументации: *тактика объяснения информации; тактика нарративной передачи информации; тактика комментированного резюмирования ситуации* и др. Данные тактики реализуются в виде синтаксической компрессии, выделения смысловых блоков, использования эмфатических конструкций, акцентуации, использования номинативных предложений и т. д.

Оценивающая стратегия (стратегия оценки) представляет собой определение степени успешности / эффективности передачи информации и может быть представлена *тактикой поощрения* или *тактикой отрицательной оценки деятельности студента(ов)*. Данная стратегия может быть реализована с помощью использования оценочных слов как положительных, так и отрицательных, оценочных высказываний положительного и отрицательного характера, комментариев деятельности студентов.

Контролирующая стратегия (стратегия контроля / стратегия верификации знаний) основывается на выявлении степени усвоения материала студентами, оценивании их знаний, работы; представлена в виде кратких опросов в устной или письменной форме, контроля присутствия студентов на учебном занятии.

В рамках данной стратегии используют *тактику фронтального опроса, причинного опроса, тактику «пальпации» знаний, тактика проверки*.

– Императивная стратегия представляет собой стремление (интенцию) преподавателя управлять и организовывать образовательную деятельность студентов.

Императивная стратегия реализуется с помощью *тактики установления речевого контакта и активизации умственной деятельности, концентрации внимания, стимуляции физической и умственной деятельности, установления и поддержания речевого контакта, контроля за деятельностью студентов*.

– Воспитательная стратегия направлена на развитие как жизненных и личностных, так социальных и профессиональных качеств студентов.

– Коммуникативно-регулирующая стратегия определяет структуру лекционного занятия и реализуется при помощи *тактики установления и поддержания речевого контакта*, которая проявляется на протяжении всего лекционного занятия через различного рода замечания-оценки преподавателя; *стимулирования будущей деятельности студентов, тактики инициирования и оценки действий*.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что успешное владение речевыми стратегиями и тактиками, а также их знание позволяет преподавателю гармонично и эффективно организовать процесс обучения студентов и способствовать достижению всех поставленных им коммуникативных целей и задач.

Список литературы

1. **Антонова, Н.А.** Педагогический дискурс : речевое поведение учителя на уроке [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н.А. Антонова. – Саратов, 2007. – 24 с.
2. **Димова, Г.В.** Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Г.В. Димова. – Иркутск, 2004. – 17 с.
3. **Зубкова, Я.В.** Конститутивные признаки академического дискурса / Я.В. Зубкова // Известия ВГПУ. Серия : Современная теория языка. – 2009. – № 5. – С. 28–32.
4. **Зубкова, Я.В.** Тактики участников русского академического общения (на материале жанра лекции) / Я.В. Зубкова // Известия ВГПУ. Серия : Филологические науки. Современные теории языка. – 2012. – № 8. – С. 15–19.

УДК 811.111'373

Особенности изучения лексики эмоций на занятиях по лексикологии английского языка в вузе

Кузьмина Нина Сергеевна

магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
nina.kuzmina.94@mail.ru

Аннотация. В этой статье автором рассматривается важность и необходимость изучения лексики эмоций на занятиях по лексикологии английского языка. Изучаются способы изучения лексики эмоций английского языка. Итогом работы является ряд упражнений, которые могут быть использованы не только при изучении лексики эмоций английского языка, но и при изучении лексики в целом.

Ключевые слова. эмоции, лексика, называющая эмоции, эмотивная лексика, начальный этап изучения лексики, закрепление изученной лексики, контроль изученной лексики.

Abstract. The importance and necessity of emotive vocabulary study at English lexicology classes is considered in this article. The ways of studying the emotive vocabulary of the English language are considered. The result is a series of exercises which can be used when studying the emotive vocabulary of the English language and vocabulary in general.

Keywords: emotions, vocabulary of naming emotions, emotive vocabulary, initial stage of learning vocabulary, consolidation of learnt vocabulary, control of learnt vocabulary.

Эмоции являются неотъемлемой частью нашей жизни. В психологии в узком смысле под эмоциями понимается «переживание человеком своего отношения к чему-либо (к другому человеку, к какой-то ситуации или событию)» [1, с. 94]. Без них невозможно представить ни самого человека, ни его деятельность. Поэтому естественно предположить, что эмоции должны быть

закреплены в языке. В языке отражен эмоциональный опыт человека, что проявляется в наличии многообразных языковых средств, используемых для обозначения и отображения эмоций. Основная роль здесь принадлежит лексике.

В лексике эмоций английского языка можно выделить две самостоятельные группы: лексика, называющая эмоции, и лексика, выражающая эмоции (эмотивная лексика). К первой группе относятся слова, которые используются для номинации эмоциональных состояний. Например: *to admire, annoyed, excitement*. Вторая группа представлена словами, которые используются непосредственно для выражения эмоций. К ним относятся междометия (*ow, hur-ray*), аффективы (*nutter, bleeder*), и коннотативы (*monkey, milksop*).

Поскольку эмоции играют важную роль в нашей жизни, кажется целесообразным, что изучению лексики эмоций на занятиях по лексикологии английского языка в вузе должно уделяться должное внимание. Изучение данной группы слов позволит учащимся не только пополнить свой лексический запас, но и предоставит им возможность использования многообразных лексических средств как для называния, так и для выражения своего эмоционального состояния или отношения к кому-либо или чему-либо на иностранном языке.

В нашей статье мы хотели бы предложить несколько упражнений, которые помогут студентам обогатить свой словарный запас лексикой называния эмоций. На начальном этапе изучения лексики студентам можно предложить выполнить ассоциограмму. Для этого необходимо написать на доске слово-стимул или реплику-стимул, а они записывают на доске или произносят те слова и выражения, которые у них ассоциируются с исходным. Например: преподаватель записывает на доске фразу *How do you feel today?* Студенты могут давать различные ответы: *sad, happy, joyful, angry, unhappy, calm, surprised, cheerful*. Это упражнение поможет пробудить мыслительную их деятельность, а также покажет эмоциональное состояние студентов и их готовность к занятию.

Также можно предложить упражнение, задача которого состоит в нахождении значения слова. Например: *anxiety – ‘the feeling of being very worried about something that may happen or may have happened, so that you think about it all the time’; delighted – ‘very pleased and happy’; hate – ‘to dislike something very much’*. Выполнение такого задания покажет, имеют ли студенты представление о лексике эмоций и могут ли они правильно определить значение слова без контекста.

При дальнейшем изучении лексики можно предложить упражнение на определение слова-стимула. Студентам предложен ряд слов, им необходимо определить, для описания какой эмоции они могут быть использованы. Например: 1. *Annoyance, aggressive, furiously (anger)*; 2. *Chill, frightened, horrifically (fear)*; 3. *Glad, cheerful, to rejoice (joy)*. Это задание можно выполнять и в

виде теста, в котором представлено несколько названий эмоций, а студентам необходимо выбрать, какое из них больше подходит для обозначения представленных слов.

Обогатить словарный запас поможет выполнение упражнений на поиск синонимов к слову. Можно предложить выполнить упражнение, в котором выделенное слово необходимо заменить синонимом (студент должен подобрать его сам или выбрать из предложенных вариантов). Например: *She was **angry**, because I was late.* Слово **angry** можно заменить словами **irritated, cross, annoyed**. Или: *I **hate** him because of his cowardice.* Глагол **to hate** можно заменить синонимами **to abhor, to despise, to detest**. Такое упражнение поможет учащимся избегать повторения слов в речи и сделает их речь разнообразной и выразительной.

Также способствуют пополнению словарного запаса упражнения на выбор антонимов. Студентам предлагается слово, и к нему нужно подобрать слово-антоним. Например: *to love – to hate, cheerful – sad, pleasure – displeasure, to mourn – to delight.* Важным является включение данных антонимических пар в речь, поэтому необходимо упражняться в построении высказываний с антонимическими парами.

На данном этапе можно выполнять упражнения на словообразование, которые также помогают пополнить не только словарный запас, но и знания грамматики (словообразовательные суффиксы). Студентам предлагается образовать все возможные слова от одного слова. Например: *sad – sadness, to admire – admiration – admirable, to enjoy – enjoyment – enjoyable, to annoy – annoyance – annoyed, to astonish – astonishment – astonished, happy – unhappy, happiness – unhappiness.*

Для закрепления изученной лексики можно использовать и речевое общение. Преподаватель может задать студентам вопрос: *What do you feel when you are ... (angry, happy, upset, delighted)?* Они отвечают на него, используя изученную лексику. Например: *When I am happy, I feel pleasure and delight.* Студенты также могут задавать этот вопрос друг другу. Таким образом, происходит не только закрепление изученной лексики, но и активизация речевых навыков.

Для этой же цели можно предложить студентам работу в парах. Таким видом работы может быть составление диалога, в котором они должны использовать ранее изученные слова. Можно немного усложнить задание: одна пара рассказывает составленный диалог, вторая – подсчитывает количество использованных слов по теме, третья – проверяет диалог на грамматические ошибки. Таким образом, в работе будут участвовать все студенты.

На этапе контроля изученной лексики преподаватель может предложить такую форму проверки, как диктант. Такой вид работы позволяет работать с большой аудиторией и проявить творческий подход к обучению. Так, студентам можно предложить не только запись текста вслед за преподавателем, но

и использовать переводной диктант. Преподаватель читает текст, содержащий изученную лексику, на русском языке, а студенты записывают его на английском. Можно также использовать творческий диктант. Преподаватель диктует список изученных слов или выражений, студенты записывают его, а затем им отводится определенное время для того, чтобы они составили рассказ, используя данные слова и выражения. Можно немного усложнить задание: студенты составляют рассказ, в котором используют слова в том порядке, в котором их продиктовал преподаватель.

Кроме того, можно предложить студентам объединить уже изученные слова по теме «Лексика эмоций в английском языке» в лексико-семантические группы. Т.В. Жеребило в «Словаре лингвистических терминов» определяет лексико-семантическую группу как «слова одной части речи, объединенные одной (ядерной) семьей» [2, с. 174]. Например: преподаватель может предложить учащимся объединить имена существительные, которые используются для названия эмоций, в следующие три группы: имена существительные, называющие 1) положительные эмоции (*love, adoration, happiness, pleasure, enjoyment*); 2) отрицательные эмоции (*sadness, worry, dismay, fear, annoyance*) и 3) нейтральные эмоции (*calm, composure, surprise, amazement, astonishment*). Такое задание поможет учащимся систематизировать изученный материал.

Для этой цели преподаватель может предложить учащимся объединить слова в лексико-семантические поля. По мнению Ю.П. Солодуба, лексико-семантическое поле – это «объединении слов разных частей речи, которые на уровне своих лексических значений имеют хотя бы одну общую (интегральную) сему» [3, с. 58–59]. Например, можно предложить студентам, исходя из уже полученных знаний, составить лексико-семантическое поле «Радость», куда они могут отнести такие слова, как *joy, happiness, felicity, joyful, pleased, charming, merrily*.

На наш взгляд, предложенные упражнения помогут студентам вузов пополнить свой лексикон словами, называющими чувства и эмоции человека, а также обогатить устную и письменную речь, используя данный материал для более точного описания своего эмоционального состояния.

Список литературы

1. Дружинин, В.Н. Психология : учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
2. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – 5-е изд. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. Солодуб, Ю.П. Современный русский язык. Лексика и фразеология современного русского языка / Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт. – М. : Флинта, 2003. – 264 с.

Принципы и приемы работы с медицинской лексикой

Молош Надежда Константиновна

доцент кафедры иностранных языков
Белорусского государственного медицинского университета;
кандидат филологических наук, доцент
(г. Минск, Беларусь)
nadeshda-molosch@yandex.ru

Петрова Марина Николаевна

доцент кафедры иностранных языков
Белорусского государственного медицинского университета;
кандидат филологических наук, доцент
(г. Минск, Беларусь)
inlang@bsmu.by

Аннотация. Рассмотрены основные принципы и приемы работы с медицинской лексикой. Основное внимание уделено изучению лексики в контекстуальном окружении. Отмечено, что презентация и тренировка новых терминов должна быть многоканальной, учитывать различные способы восприятия информации студентами, что обеспечивает оптимальное закрепление учебного материала в памяти и его усвоение.

Ключевые слова: медицинская лексика (терминология), аутентичный контекст, нарушение коммуникации, семантические, морфологические, фонетические качества, наглядность, презентация лексики, семантизация, классификация, многоканальное восприятие, оптимальное закрепление в памяти.

Abstract. The article deals with main principles and methods of teaching medical vocabulary. The author pays attention to context-bound learning of words. It is stated that presentation and consolidation of new words must be directed towards multiple channels taking into account different ways of individual information perception, which provides optimal retention of the educational material in memory and its better mastery.

Keywords: medical vocabulary/terminology, authentic context, communication disruption, semantic, morphological, phonetic relationships, visual aids, vocabulary presentation, semantization, classification, multichannel perception, optimal memory retention.

„Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.“ [2, с. 544]
Freudenstein

Эта цитата опровергает мнение, что в основе изучения языка лежит тренировка грамматических структур. Коммуникация нарушается редко вследствие недостаточных знаний грамматики, значительно чаще из-за очень узкого словарного запаса. Работа же с медицинской терминологией имеет особую значимость. Существуют общие принципы работы с лексикой, которые относятся и к медицинской терминологии. Ниже мы остановимся на некоторых из них.

Изучать новые слова и термины следует не изолированно, а в контексте [1, с. 62]. Научно доказано, что лексический запас – это комбинации слов, которые хранятся в памяти и извлекаются целыми блоками. Блок информативной памяти представлен различными типами соединений между элементами, к которым постоянно подключается новая информация. Применительно к словарному запасу это сеть семантических, морфологических, фонетических и других связей, в которые регулярно подсоединяются новые лексические единицы. Чем больше связей, тем надежнее слова сохраняются и при говорении воспроизводятся. За счет этого формируется беглость речи, поскольку говорящему не нужно задумываться о выборе каждого слова.

Таким образом, рекомендуется вводить новые слова в контекстуальном окружении. Перед введением, к примеру, словарного блока «Лекарства» целесообразно определиться, в какой ситуации будут использоваться термины (приобретение лекарств в аптеке, назначение препаратов врачом на консультации или описание домашней аптечки и т. д.). **Изучение медицинской терминологии** не должно ни в коем случае превращаться в пустое запоминание слов, вне контекста и без разбора конкретной ситуации, где то или иное слово употребляется. Изолированно введенные слова быстро забываются, даже если они объединены общей темой.

В качестве аутентичного контекста выступают не только тексты или диалоги, им могут служить фотографии, картинки, статистические таблицы, графики и т. д. Для работы с медицинской терминологией используются: домашняя аптечка, рецепт, больничный лист, рекламный проспект лекарственных препаратов, актуальные статистики (заболеваемости, смертности) и т. д., графики дежурств одного из отделений больницы и пр.

Презентация и тренировка новых терминов должна быть многоканальной, учитывать различные способы восприятия информации студентами (визуальный, слуховой, тактильный, обонятельный, вкусовой и т. д.).

Огромное значение при этом приобретает наглядность. Впервые в педагогике теоретическое обоснование принципа наглядности дал Ян Амос Коменский в XVII в., хоть он и не употреблял термина «наглядность». Великий чешский педагог, используя достижения народной педагогики, нашёл средство, облегчающее изучение книжного материала.

Натуральная наглядность или натуральные предметы (предметы ухода за больными, лекарственные препараты) обычно применяются при презентации новых слов, они конкретизируют понятия, служат средством изучения внешних характеристик объекта. При работе с реальными предметами задействуется кроме прочих также тактильный канал восприятия (ощупывание предметов), обоняние и вкус (если речь идет, например, о продуктах питания при прохождении темы «Здоровый образ жизни»).

На этапе семантизации, объяснения термина, когда необходимо передать скрытые от непосредственного восприятия свойства объекта, применяется образно-знаковая наглядность, которая выступает средством перехода от описания явления к пониманию его сущности: картины, рисунки, портреты, аппликации, фотографии, диапозитивы, кинофрагменты и т. п.

Условно-знаковая наглядность (схемы, лексические таблицы, графики) служит эффективным средством структурирования, группировки, классификации не только грамматического, но и лексического материала.

Упорядочение и классификация терминов производится до занесения их в словарь. Применительно к медицине это может быть группировка лекарств по форме выпуска, силе их действия, области применения или классификация симптомов по заболеваниям, органов и частей тела человека по системам органов и т. д.

Дидактическую функцию систематизации лексического материала успешно выполняют также ассоциогаммы, Mind-Map, кроссворды, задания на выбор лишнего слова, карточки и пр. Наряду с языковым материалом могут использоваться рисунки, выполненные в юмористической форме, смайлы, выполняющие наряду с основной задачей стимулирующую функцию.

При систематизации терминов с помощью карточек функционируют визуальный и тактильный органы восприятия. Последний является наиболее обширным органом чувств, т. к. тактильные клетки, расположенные в коже и слизистых оболочках, распространены по всему телу. Он очень важен для определения физического и духовного самочувствия. Кроме того, работа с карточками предполагает создание групп, что в свою очередь улучшает атмосферу, повышает интерес и мотивацию.

При объяснении новых терминов представляется также целесообразным использование современных приемов презентации: через пантомиму (мимика, жестикация), путем объяснения на иностранном языке, объяснение на основе примеров, через дефиниции, синонимы или антонимы.

Использование различных каналов обеспечивает оптимальное закрепление учебного материала в памяти и его усвоение. Кроме того, оно закладывает фундамент развития творческого воображения и мышления благодаря опорам на различные органы чувств и ощущения.

Список литературы

1. DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2013. – S. 60–65.
2. **Freudenstein, R.** „Wählen Sie Kanal 93!“ / R. Freudenstein // Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert/Info DaF 19/5. – 1992. – 544 s.

Методика преподавания теории и практики перевода

Притыченко Наталья Геннадьевна

старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Астрашевская Раиса Давыдовна

старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Аннотация. В этой статье отображена попытка теоретического обоснования методического подхода к формированию профессиональной компетенции преподавателей теории и практики перевода.

Ключевые слова: перевод, теоретические аспекты, методические принципы подготовки, обзор методических пособий.

Abstract. The article deals with the theory of methodical preparation of the teachers of the theory and practice of interpretation.

Keywords: translation, theoretical aspects, methodical preparation, review of manuals.

Изменения системы образования в нашей стране требуют новых идей и подходов к преподаванию как иностранного языка, так и предмета перевода. Проблемной областью системы подготовки педагогических кадров является дефицит научно-методического обеспечения специалистов для системы педагогического образования. Подготовка педагогических кадров в области преподавания перевода не является исключением.

Методика подготовки преподавателей перевода недостаточно разработана в силу ряда причин. Международные контакты, сотрудничество со странами способствовали созданию переводческих отделений на базе высших учебных заведений.

Переводческая деятельность требует изучения всех факторов, влияющих на результат подготовки квалифицированных переводчиков. Учебная дисциплина «Теория и практика перевода» требует высокого уровня подготовки преподавательского состава. Надо отметить отсутствие специализации педагогических работников в области предмета перевода. К числу проблем следует отнести отсутствие учебной дисциплины «Методика преподавания предмета перевода», что вызывает трудности в работе у начинающих специалистов. В университетах страны на лингвистических факультетах обучают переводу, но преподавателей этой дисциплины нигде не готовят. Студенты изучают только методику преподавания иностранного языка, преподавание

же иностранного языка отличается от преподавания предмета перевода, поскольку преследует иные цели и задачи. Предмет перевода включает в себя знания прикладного характера, которые направлены на формирование профессиональной переводческой компетенции. В распоряжении преподавателя имеются только отдельные пособия, поэтому выбор материала представляет определенные трудности.

Отдельные наработки в этой области требуют обобщения и систематизации методической литературы, на которые могли бы ориентироваться начинающие преподаватели перевода. Для преподавателей перевода необходимо разработать курс обучения методики перевода. За последнее десятилетие значительно продвинулось изучение переводческой деятельности, определены основные компоненты профессиональной компетенции переводчика. Существуют отдельные наработки в этой области, на которые можно ориентироваться. Будущие преподаватели перевода должны получить соответствующую методическую, теоретическую и практическую подготовку в области предмета перевода. В состав компонентов обучения переводчиков входит: подготовка по языку, подготовка по переводу, лингвострановедческая подготовка.

Методологическая основа базируется на исследованиях ведущих специалистов в области переводоведения: М.П. Брандес, Е.В. Бреус, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.Г. Гак, Л.С. Бархударов, А.И. Рецкер, И.Л. Бим, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, Г.А. Китайгородская [1]. Психолингвистические аспекты перевода отражены в работах: В.В. Беляева, Б.А. Бенедиктова, П.И. Зинченко, И.А. Зимней, В.И. Ермолович и др. [2, 3].

Нужно отметить зарубежных исследователей, которые повлияли на развитие современного переводоведения: М. Снелл-Хорнби, М.А.К. Хэллiday, Дж. Ферс, Юджин А. Найда, П. Гендрис, С. Росс. Переводоведение как наука развивается усилиями большого числа исследователей, специализирующихся в этой области. Основные вопросы, которые должны быть поставлены при подготовке преподавателей перевода:

1. Системная подготовка преподавателей социально обусловленным требованиям современности.
2. Профессиональная компетенция преподавателя.
3. Методическая система подготовки, имеющая двухуровневый характер:
 - а) подготовку преподавателей в целом.
 - б) методику преподавания предмета перевода.

В этой статье мы попытались теоретически обосновать методический подход к формированию профессиональной компетенции преподавателей перевода, а также были рассмотрены основные концептуальные положения методической системы подготовки преподавателей.

Список литературы

1. **Бреус, Е.В.** Основы теории и практики перевода с русского языка на английский : учебное пособие / Е. В. Бреус. – 3-е изд. – Москва : УРАО, 2000. – 207 с.
2. **Воробьева, О.И.** Теория и практика. Лексические и стилистические аспекты : методические рекомендации / О.И. Воробьева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 50 с.
3. **Латышев, Л.К.** Перевод: теория, практика и методика преподавания : учебное пособие / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.

УДК 378.02:37.016

Основные критерии отбора профессионально-ориентированных текстов при составлении УМК по дисциплине «Иностранный язык» для студентов специальности «Правоведение»

Угликова Ирина Валерьевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова;
(г. Могилев, Беларусь)
Uglikova@mail.ru

Аннотация. Учебно-методические материалы модуля профессионального общения являются неотъемлемой частью УМК по иностранному языку. Отбор текстов, включаемых в модуль, должен осуществляться с учетом следующих критериев: соответствие предметно-тематическому содержанию, актуальность содержания, информативность, целостность, проблемность, аутентичность.

Ключевые слова: изучение иностранного языка для профессиональных целей; учебно-методический комплекс; модуль профессионального общения; критерии отбора текстов; соответствие предметно-тематическому содержанию; актуальность содержания; информативность; целостность; проблемность; аутентичность.

Abstract. A module of professional interaction is an integral part of foreign languages training package. Selection of texts to be included into the module must meet a number of criteria: to comply with syllabus, to be relevant and up-to-date, to have informative value, integrity, problem character, and be chosen from authentic sources.

Keywords: learning a foreign language for specific purposes; training package; module of professional interaction; criteria for selecting texts; to comply with syllabus; relevance; informative value; integrity; problem character; authenticity.

Одной из тенденций развития современного университетского образования является сокращение объема аудиторных занятий при возрастании доли самостоятельной работы обучающихся, что актуализирует проектирование учебно-методических комплексов по всем дисциплинам, изучаемым на ступенях высшего образования. С 2015 г. автор ведет разработку учебно-методического комплекса по дисциплине «Иностранный (английский) язык» для сту-

дентов 2 курса специальности 1-24 01 02 «Правоведение». Представляя собой вторую часть УМК, составленного в 2012–2014 гг., проектируемые материалы призваны более полно обеспечить деятельность студентов специальности «Правоведение», изучающих английский язык, и педагогов, организующих процесс преподавания дисциплины.

Для обеспечения преемственности между частями, основными структурными компонентами УМК выступают: учебно-программная документация (обновленная в 2016 г.); учебно-методические материалы модуля профессионального общения; материалы для самоконтроля и аттестации (краткий грамматический справочник и список вопросов по грамматическому материалу, изучаемому на втором курсе, образцы грамматических тестов трех уровней сложности с ключами, примерный перечень вопросов к зачету и экзамену за 3 и 4 семестры соответственно).

Не является секретом тот факт, что конкурентоспособность современного специалиста зачастую напрямую зависит не только от его высокой квалификации в профессиональной сфере, но и от готовности и способности решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. В связи с этим модуль профессионального общения (представленный сферами учебно-профессионального и производственного общения) является неотъемлемой составляющей предметно-тематического содержания учебной дисциплины «иностраннй язык». Включение модуля профессионального общения в содержание дисциплины позволяет организовать изучение иностранного языка с учетом профессиональной специфики, нацеленности языка на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Модуль профессионального общения включает в себя: терминологический словарь; тексты профессионально-ориентированной тематики; упражнения на накопление и систематизацию словарного запаса и понимание прочитанного, на основе которых формируется готовность к осуществлению последующей интерпретационной деятельности, в т. ч. к аннотированию и реферированию.

Согласно современным требованиям, выпускник вуза, как будущий специалист, должен быть готов к тому, что в своей профессиональной деятельности он может столкнуться не только с печатным текстом и его переводом, но и с необходимостью прокомментировать информацию, событие или дать оценку общей ситуации, высказать свою точку зрения. Поэтому многие исследователи считают, что работа с текстом (письменным, звучащим или представленным графически) и операции по его переработке являются основой организации учебного процесса по овладению всеми видами речевой деятельности (говорению, аудированию, письму).

Остановимся подробнее на проблеме основных критериев отбора профессионально-ориентированных текстов, включаемых в модуль. Несомненно, текстовый материал должен *соответствовать предметно-тематическому*

содержанию дисциплины и иметь максимальную направленность на реализацию междисциплинарных связей в профессионально-ориентированном изучении иностранного языка (подробнее см. [3]). Однако, текст как единица коммуникации, должен не только иметь профессиональную направленность, но и отвечать критериям современности и актуальности содержания. Это способствует, во-первых, возникновению наибольшей заинтересованности в деятельности, а значит, и активности обучающихся при восприятии и анализе информации; во-вторых, актуальная информация помогает избежать оторванности обучения в вузе от предстоящей профессиональной деятельности. В связи с этим, при разработке УМК мы отдаем предпочтение текстам, отражающим состояние проблемы в последние годы, за исключением тех, где необходим ретроспективный анализ рассматриваемого явления. При этом, студентам предоставляется возможность сравнить состояние проблемы в своей и иноязычной культуре, критически осмыслить и тем самым обогатить собственную картину мира. Это приводит к повышению познавательной активности, в том числе в практике самостоятельного поиска литературы на иностранном языке, а также побуждает к овладению профессиональным общением на иностранном языке с целью трансляции собственных знаний и обмена мнениями с другими специалистами [2, с. 63].

Немаловажными характеристиками текстовых материалов также выступают: информативность и прагматическая ценность, тематическая целостность и смысловая завершенность, проблемный характер, аутентичность (как в композиционном, так и в языковом плане). *Информативность* текста определяется степенью его смыслово-содержательной новизны, возможностью извлечь новую и полезную информацию, обеспечивающую прагматическую ценность текста. *Целостность* как характеристика текста, подразумевает организацию изложения информации в соответствии с логико-смысловой структурой, что позволяет добиться наиболее полного раскрытия проблемы. *Проблемность* дает возможность избежать однозначной трактовки какого-либо явления, события или действия, помогает включить в учебный материал несколько даже противоречивых мнений. Именно благодаря проблемному и открытому характеру материала студент учится вырабатывать и пересматривать собственную позицию и аргументированно отстаивать свою точку зрения [1, с. 222]. Анализ *аутентичных* профессионально-ориентированных текстов, имеющих в содержательном аспекте социокультурный компонент, дает представление о состоянии конкретной профессиональной области и способах действия специалистов в условиях иноязычного лингвосоциума [2, с. 62]. Наличие в отбираемых текстах социокультурных фактов расширяет знания о нормах, принятых в реальной профессиональной коммуникации будущих юристов.

Перечисленные характеристики текстов способствуют управлению процессом профессионально-ориентированного чтения, а в перспективе – и совер-

шенствованию продуктивных речевых умений, позволяя в итоге активизировать развивающую функцию чтения как повышающую мотивацию к иноязычной речевой деятельности, к предмету «Иностранный язык» посредством развития мышления, сопоставительного анализа, познавательных способностей, формирования осознанного отношения к изучению языка для профессиональных целей. Вместе с тем реализуется коммуникативная цель обучения иностранному языку в части формирования умений коммуникативно-речевого взаимодействия в ситуациях иноязычного профессионального общения.

Список литературы

1. **Башаркина, Е.А.** Технологические аспекты организации работы с учебными текстами / Е.А. Башаркина // Женщина. Общество. Образование : материалы 12 междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 дек. 2009 г. / ЖИ ЭНВИЛА; редкол.: Л.А. Черепанова [и др.]. – Минск, 2010. – С. 221–224.
2. **Горюнова, Е.С.** Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально-ориентированному чтению / Е.С. Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 60–64.
3. **Угликова, И.В.** Реализация междисциплинарных связей в контексте профессионально-ориентированного обучения иностранному языку / И.В. Угликова // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь : материалы III Республиканской научной Интернет-конференции, Могилев, 25 октября – 25 декабря 2014 года / МГУ имени А.А. Кулешова». – Могилев, 2015. – С. 34–37.

УДК 811.112.2:378

Возможности духовно-нравственного воспитания личности в процессе обучения иностранному языку (на материале пословиц и поговорок)

Шаранда Галина Иосифовна

доцент кафедры иностранных языков
Белорусского государственного медицинского университета;
кандидат филологических наук, доцент
(г. Минск, Беларусь)
inlang@bsmu.by

Аннотация. Рассмотрены воспитательные возможности пословиц и поговорок в процессе обучения немецкому языку. Отмечено, что использование пословиц и поговорок при изучении иностранных языков расширяет лексический запас студентов, формирует их этические и эстетические идеалы, развивает образное мышление, способствует высокой мотивации, вырабатывает творческий подход.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, моральные качества, истина, мотивация, лексический запас, эстетические и этические идеалы.

Abstract. The article deals with the educational possibilities of proverbs and sayings in teaching the German language. It is stated that the use of proverbs and sayings in teaching and learning foreign languages expands the students' vocabulary, shapes their ethical and aesthetic ideals, develops imaginary thinking, creativity and promotes motivation.

Keywords: proverbs, sayings, moral qualities, truth, motivation, vocabulary, ethical and aesthetic ideals.

Нравственное воспитание является одним из приоритетных направлений в развитии современной педагогической науки. Как и любое другое, нравственное воспитание – целенаправленный процесс, который осуществляется различными методами, в разной сфере деятельности и с учетом индивидуальности студентов. Нравственное воспитание должно учитывать личность как духовную, физическую и социальную целостность. Ценностное воспитание и формирование ответственности являются центральными элементами нравственного воспитания, при этом имеет значение также принятие на себя ответственности за собственные действия и их последствия. Вышеупомянутое свидетельствует (позволяет говорить) о том, что нравственное воспитание должно быть обязательной составной частью общеобразовательной подготовки студентов.

В современном учебно-воспитательном процессе особенно актуальна роль народной педагогики, к воспитательным средствам которой относятся, прежде всего, пословицы и поговорки, отражающие традиции, нравы и обычаи народов, язык которых мы изучаем.

Рассмотрим их воспитательные возможности в курсе иностранного языка вообще и немецкого в частности. В языковом общении пословицы и поговорки используются в разговоре в качестве аргумента, когда адресант в подтверждение сказанного обращается к опыту целого народа. Против такого аргумента возразить трудно. Пословицы и поговорки делают речь более живой, близкой к языку народа, их использование в речи свидетельствует об эрудиции говорящего. Уместная пословица в нужный момент – это характеристика стиля подлинного оратора. Вот почему к пословицам и поговоркам прибегают политики, ученые, проповедники, врачи.

Пословицы и поговорки народов мира нередко передают схожие жизненные ситуации, которые, однако, в разных языках получают своё образное и ритмическое оформление, но с общим назидательным смыслом. Именно это создает предпосылки для перехода пословиц и поговорок из языка в язык, группируясь вокруг общего концепта: трудолюбие, лень, любовь к Родине, дому и т. д.

Пословицы и поговорки как единое целое охватывают большую часть человеческого опыта. В те времена, когда Библия читалась весьма широко, многие

из ее высказываний стали частью общественного сознания до такой степени, что лишь немногие сейчас догадываются о библейском происхождении тех или иных пословиц и поговорок. Тем не менее, многие пословицы, относящиеся к области медицины, целиком взяты из Священного Писания. Например, *ein Herz und eine Seele sein* (жить душа в душу), *sein Herz ausschütten* (излить душу), *die Gefahr besteht in der Verzögerung* (опасность в промедлении).

Большинство пословиц и поговорок с удивительной точностью выражают сущность довольно сложных явлений. В них синтезируются самые сокровенные мысли народа о воспитании, дружбе, здоровье. Они выступают как источник разума, как пример для подражания, как поучительное наследие прежних поколений. Например: *Что имеем – не храним, потерявши – плачем*. *Quod habet, non numerat* (лат.). *Nie doceniamy tego, co mamy, dopóki tego nie stracimy* (пол.). *Bien perdu bien connu* (фр.). *Lo que tenemos, no apreciamos* (исп.). *Non si conosce il bene, se non quando s'è perso* (итал.). *We know not what good is until we have lost it* (англ.). *Den Brunnen schätzt man erst, wenn es kein Wasser mehr gibt* (нем.).

Полные глубокой жизненной мудрости пословицы и поговорки говорят о животрепещущих и вечно актуальных вопросах морали и истины. Например: *Чужое добро впрок не пойдём*. *Male parta male dilabunter* (лат.). *Co źle nabyte, źle przepada* (пол.). *Mal gagné, mal dispensé* (фр.). *Algo ajeno no hace heredero* (исп.). *I quattrini rubati non fanno mac frutto* (итал.). *Ill-got, ill-spent* (англ.). *Ge-stohlen Gut liegt hart im Magen* (нем.).

Содержание пословиц и поговорок ориентирует на выработку нравственных качеств, дает рецепты, как сохранить здоровье и душевное равновесие, стойко переносить трудные жизненные ситуации. Например: *Лучше дать, нежели взять*. *Pulchrum est praestare cuncta, nil exigere* (лат.). *Szczęśliwszy, co daje, niżli ten, co bierze* (пол.). *Il y a plus de bonheur à donner qu'à recevoir* (фр.). *Que dulce queda la mano al que da* (исп.). *Meglo dare che ricevere* (итал.). *Better an apple given than eaten* (англ.). *Geben ist seliger denn nehmen* (нем.).

Пословицы учат терпению, стойкости, не поддаваться отчаянию, что все плохое проходит, за ночью следует рассвет. Например: *Время лечит раны*. *Tempus vulnere sanat* (лат.). *Czas leczy wszystkie rany* (пол.). *Le temps est le médecin de l'âme* (фр.). *El tiempo es medico para el alma y para el cuerpo* (исп.). *Il tempo è un gran medico* (итал.). *Time is the best healer* (англ.). *Die Zeit heilt alle Wunden* (нем.).

Оптимизм и радостное состояние духа, позитивное активное творчество являются залогом хорошего здоровья и успеха в жизни. Например: *Кто ищет, тот всегда найдёт*. *Qui quaerit, reperit* (лат.). *Kto szuka, ten znajdzie* (пол.). *Qui cherche trouve* (фр.). *El que busca, halla* (исп.). *Chi cerca trova* (итал.). *Seek and you will find* (англ.). *Wer da sucht, der findet* (нем.).

Весьма характерны пословицы и поговорки о труде и трудовом воспитании. Например: *Кто рано встает, тому Бог дает*. *Aurōra mūsīs amīca* (лат.). *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje* (пол.). *Qui se lève le matin, Dieu prête la main*

(фр.). *A quien madruga, Dios le ayuda* (исп.). *Le ore della mattina hanno l'oro in bocca* (итал.). *An early riser is sure to be in luck* (англ.). *Früh auf, gut Lauf* (нем.).

В самом композиционном построении пословиц и поговорок, эмоциональном звучании видна их педагогическая целесообразность, которая нацелена не просто на усвоение истины, но и на то, чтобы они стали законом жизни, оказывали прямое воздействие на воспитание и формирование личности. Лаконичность и краткость пословиц и поговорок создают условия для осуществления принципа доступности, а ритмичность придает им образность, тем самым составляя основу наглядности.

Благодаря этому пословицы и поговорки можно использовать на всех этапах изучения иностранных языков, обучая искусству иносказания, а именно иллюстрировать свою мысль и обобщать ее в краткой форме. Поэтому пословицы и поговорки – это благодатный материал, который необходимо чаще использовать в обучении иностранным языкам. С одной стороны, это способствует лучшему овладению студентами иностранным языком, расширяя их лексический запас. С другой стороны, их изучение представляет собой дополнительный источник лингвистических знаний и духовно-нравственного воспитания.

Прежде всего, нам представляется целесообразным использовать пословицы и поговорки, связанные с медицинской тематикой, на фонетической и речевой зарядке. После фонетической отработки пословиц можно предложить студентам раскрыть их содержание на иностранном языке и указать возможность их применения в контексте. Эта форма учебной деятельности богата воспитательными возможностями: формирует этические и эстетические идеалы, обогащает мир эмоциональных переживаний и привлекает студентов к творческому проявлению.

Особенно успешно используются примеры народной мудрости на занятиях при изучении таких тем, как «Защита окружающей среды», «Моя Беларусь», «Моя маленькая Родина», «Здоровый образ жизни».

Таким образом, приобщая студентов к восприятию пословиц и поговорок, мы развиваем с помощью этого учебного материала нравственные качества личности, образное мышление студентов, возможности оценивать красоту изучаемого языка.

Следует отметить, что работа с пословицами и поговорками характеризуется высокой степенью усвоения: доступность грамматической структуры, лаконичность формулировок, образность высказывания вырабатывают у студентов творческий подход на занятиях по иностранному языку, обогащают их с точки зрения культуры и языка, а также способствуют высокой степени мотивации в обучении иностранному языку.

Секция 2
**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

УДК 372.8:811

**О некоторых технических особенностях создания
профессионально-ориентированного
электронного учебного пособия
по иностранному языку**

Балабанов Владислав Борисович

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Могилевского института МВД
(г. Могилев, Беларусь)
bbv-work@mail.ru

Балабанова Татьяна Николаевна

научный сотрудник научно-исследовательского отдела
Могилевского института МВД
(г. Могилев, Беларусь)
bbv-work@mail.ru

Аннотация. Внедрение компьютерных технологий в высших учебных заведениях неизбежно ведет к необходимости пересмотра методических и технических особенностей разработки электронных обучающих материалов. Использование интерактивных мультимедийных учебников призвано существенно повысить мотивацию обучаемых, что непременно положительно отразится на эффективности профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: электронный учебник, компьютерные технологии в образовании, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам.

Abstract. Adoption of computer technologies in higher educational institutions leads to the need of methodical and technical revision of e-learning materials. The use of interactive multimedia tutorials serves to considerably increase students' motivation, and it certainly will positively influence the efficiency of the vocationally-orientated foreign language teaching.

Keywords: electronic textbook, computer technology in education, vocationally oriented foreign language teaching.

Постепенный переход от традиционных печатных дидактических изданий к электронным обусловлен объективными факторами современных тенденций интенсивной информатизации. Разумеется, процесс обучения

иностранному языку является одной из наиболее благоприятных сфер для внедрения новых достижений в области компьютеризированных учебно-методических разработок, призванных существенно повысить уровень мотивированности обучаемых и, как следствие, эффективность самого процесса обучения. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку приобретает все большую актуальность в свете общемировых тенденций глобализации, расширения международного сотрудничества и интенсивного развития «коллективного разума» в форме мировой компьютерной сети Интернет. Иностранный язык профессионального общения необходим современным специалистам как эффективный инструмент профессиональной деятельности, обмена опытом и расширения кругозора. Поэтому эффективное преподавание иностранных языков в процессе подготовки современных высококвалифицированных специалистов в различных отраслях имеет крайне важное значение. Разумеется, нельзя говорить о модернизации подходов к обучению и об актуализации учебно-методических материалов в отрыве от процессов информатизации в жизни современного общества

Информатизация процесса обучения иностранному языку не может ограничиваться механическим переносом текстовой и графической информации из печатных учебников в электронные. Такой перенос хоть и окажет положительное влияние на эргономику обучения, но не позволит задействовать весь спектр интерактивных возможностей, предоставляемых современными компьютерными технологиями. Соответственно, к созданию электронных учебно-методических материалов следует относиться как к инновационному процессу, в котором действовавшие ранее методические принципы требуют серьезного пересмотра сквозь призму вновь открывшихся технических возможностей и педагогических перспектив. Требуется пересмотреть и традиционные авторские подходы к разработке учебных материалов. Иными словами, автору современного учебного издания необходимо быть уверенным пользователем ПК для того, чтобы при составлении учебно-методических материалов по своему профильному предмету учитывать возможность их использования в качестве элементов обучающих компьютерных программ с функцией мультимедийности и интерактивности, поскольку работа с традиционным печатным учебником все чаще рассматривается учащимися как скучная необходимость, нежели как занимательное и полезное времяпрепровождение.

Конечно, из информатизации процесса обучения иностранному языку нельзя делать культ, так как быстрый массовый процесс перехода от печатного учебника к электронному непременно окажется слабоорганизованным и малоконтролируемым. Это приведет к нарушению принципа системности в обучении, а, следовательно, выработывавшаяся десятилетиями эффективная методическая стратегия обучения иностранному языку может оказаться под угрозой разрушения. В связи с этим, процесс работы над созданием новых

качественных учебно-методических материалов по иностранному языку для нужд системы образования должен быть четко организованным и глубоко продуманным во избежание массового внедрения малоэффективных электронных пособий. Как уже отмечалось выше, современный электронный учебник по иностранному языку должен быть интерактивным и информационно насыщенным, содержащим необходимый объем текстовой и мультимедийной информации в разумных пропорциях. Должны быть предусмотрены и «рычаги» контроля усвоения программного материала с возможностью автоматической проверки результата, что значительно расширит возможности организации управляемой самостоятельной работы обучающихся.

В идеальном случае, разумеется, автор учебно-методических материалов по иностранному языку должен сам иметь достаточные навыки использования компьютерных технологий в своей профессиональной деятельности. Это позволит ему более тщательно планировать работу и реализовывать методические приемы в электронном облике созданной своими же руками компьютерной обучающей программы. В ином случае, автор учебно-методической части будет вынужден привлекать к работе над электронным учебником профессиональных программистов, миссия которых будет состоять в цифровом воплощении творческого замысла автора учебника. Подобный авторский тандем при благоприятных обстоятельствах может оказаться очень эффективным. Но эта работа потребует значительных финансовых инвестиций и рискует быть более продолжительной по объективным причинам, обусловленным этапами разработки элементов учебника и взаимодействия между «методическим» и «компьютерным» авторами.

Возможен и иной сценарий: автор учебно-методической разработки своими силами создает компьютерную оболочку, самостоятельно достигая поставленных целей с учетом специфики учебного процесса и особенностей материально-технической базы, в условиях которых планируется внедрение нового электронного учебного издания. Зачастую именно этот второй сценарий является оптимальным, так как результат работы будет максимально соответствовать запросам конкретного учреждения высшего образования, конкретного факультета, конкретной специальности и даже конкретной дисциплины.

Современное многообразие программных и системных платформ ограничивает возможности создания универсальной электронной кроссплатформенной учебно-методической разработки, использовать которую можно было бы, не взирая на особенности операционной системы, размера экрана, объема оперативной памяти и т. п. Для решения столь непростой задачи на помощь приходят веб-технологии, использующиеся для создания интернет-сайтов различной сложности. Это вовсе не означает, что вновь созданный образовательный компьютерный продукт должен быть непременно представлен в виде интернет-сайта, так как возможности использования компьютерных про-

грамм, созданных на базе языка HTML с применением скриптов JavaScript, flash-анимации и т. п., значительно более широки. Они позволяют максимально гибко и эффективно организовать структуру электронного учебно-методического издания таким образом, чтобы сделать навигацию по документу максимально комфортной и интуитивно понятной. Электронным учебным изданием, созданным с применением веб-технологий, можно пользоваться на любом устройстве, на котором установлен интернет-браузер. Кроме того, доступ к такому электронному пособию можно организовать как по внутренней (локальной) сети учебного заведения, так и дистанционно – через сеть Интернет (при необходимости доступ можно закрыть паролем).

Использование веб-технологий предоставляет широкое поле для деятельности автора электронного учебного издания. Применительно к иностранным языкам, особо ценными могут оказаться функции интегрирования аутентичных аудио- и видеоматериалов, сопровождаемых грамотно подобранными упражнениями и интерактивными тестами. Кроме того, с легкостью можно «спроектировать» задания, направленные на развитие навыков чтения, усвоения и отработки грамматических правил и навыков письменной речи. Определенные технические трудности могут возникнуть лишь при разработке заданий на совершенствование навыков устной речи и произношения, так как цифровые технологии пока не позволяют в полной мере использовать компьютер в качестве полноценного собеседника для устного диалога. Но, тем не менее, есть определенные возможности для решения и этой задачи. Так, например, в электронное учебное издание можно интегрировать функцию аудио/видео записи устной речи учащегося для последующего контроля и оценивания преподавателем. Кроме того, записав чтение отрывка текста своим голосом, учащийся может затем сравнить полученное звучание речи с «эталонным» звучанием этого же отрывка текста, начитанного компетентным носителем языка. Подобный компаративный анализ позволит учащемуся самостоятельно выявить неточности своего произношения, услышав свою речь «со стороны». Помимо этого, автор электронного учебного издания по иностранному языку может предусмотреть возможность использования специальных программных модулей для организации аудио-диалога или видео-беседы в режиме реального времени с реальным собеседником.

Подбор программной оболочки для создания электронного обучающего издания каждый автор вправе выбирать самостоятельно в зависимости от поставленных целей и задач, а также от своего опыта в качестве пользователя ПК. Отметим лишь, что среди наиболее популярного бесплатного специализированного программного обеспечения наибольшую популярность сыскали такие среды визуального конструирования обучающих программ, как «eXe Learning XHTML Editor», «Moodle» и т. п.

Говоря об активизации внедрения электронных учебных материалов по иностранному языку, следует помнить, что этот процесс должен быть комплексным и не ограничиваться обновлением материально-технической базы учебных заведений, оборудованием лингафонных кабинетов современными компьютерами. Компьютер – это лишь оболочка, которую нужно наполнить ценным дидактическим содержанием, которое непременно будет способствовать заметному повышению мотивации учащихся, и, как следствие, подготовке более высококвалифицированных специалистов различного профиля со знанием иностранного языка, имеющим высокие шансы на рынке труда.

Список литературы

1. **Балабанов, В.Б.** Особенности разработки электронных дидактических средств для профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в образовательных организациях юридического профиля / В.Б. Балабанов, Т.Н. Балабанова // Реализация инновационной системы языковой подготовки в неязыковых вузах: проблемы и перспективы : сборник материалов международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 2. / Воронежский институт МВД России ; редкол.: А.Л. Осипенко [и др.]. – Воронеж, 2016. – С. 149–156.
2. **Балабанов, В.Б.** Проблемные аспекты использования электронных дидактических материалов при обучении иностранному языку / В.Б. Балабанов, Т.Н. Балабанова // Актуальные вопросы права, образования и психологии: сб. науч. трудов / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь»; редкол.: Ю.П. Шкаплеров (отв. ред.) [и др.]. – Могилев : Могилев. институт МВД Респ. Беларусь, 2016. – С.243–247.
3. **Балабанов, В.Б.** Внедрение в учебный процесс учреждения высшего образования электронных дидактических средств обучения иностранным языкам / В.Б. Балабанов, Т.Н. Балабанова // Организация образовательного процесса: Информационно-методический сборник / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, учреждение образования «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь»; редкол.: А.В. Башан [и др.]. – Минск: Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь, 2016. – С.58–63.

Verwendung der elektronischen tests für kontrolle der lesekompetenzen

Balabanowa T.N., Балабанова Т.Н.

научный сотрудник научно-исследовательского отдела
Могилевского института МВД
(г. Могилев, Беларусь)
tanzay@tut.by

Protassowa N.A., Протасова Н.А.

старший преподаватель кафедры германо-романской филологии
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
natka7000@yandex.ru

Annotation. Es ist wichtig Sprachkompetenzen zu haben und weiter zu entwickeln. Ein relevanter Bestandteil davon ist auch Lesekompetenz. Im Fremdsprachenunterricht steht vor dem Lektor oder Lehrer eine schwere Aufgabe, die Lesekompetenzen zu prüfen. Dafür finden immer öfter die elektronischen Tests ihren Gebrauch.

Schlüsselwörter: Kompetenz, Lesekompetenz, elektronische Tests, Kontrolle, analysieren, Kenntnisse, Fähigkeiten, Bewertung, Selbstbewertungsprozess.

Abstract. It is important to have language competencies and to develop them. One of relevant components is reading competency. In foreign language teaching, the lecturer or teacher has a hard task to evaluate reading competences. Electronic tests are used more and more often.

Keywords: Competence, reading competency, electronic tests, control, analyze, knowledge, skills, evaluation, self-evaluation process.

Die moderne Entwicklungsphase der Gesellschaft wird durch die Vervollkommnung der Bildung und Erziehung gekennzeichnet.

Laut der Meinungen der Fachleute hängt meistens die Konkurrenzfähigkeit des Menschen auf dem Arbeitsmarkt von der Fähigkeit ab, Fertigkeiten zu erwerben und zu entwickeln, Können und Kompetenzen zu der Reihe der Situationen anzuwenden. Der Mensch soll zu den von der Gesellschaft gestellten Forderungen entsprechen. Dafür ist es auch wichtig, neue Verbindungen und internationale Zusammenarbeit mit den ausländischen Partnern zu entwickeln und zu vertiefen.

Heutzutage gehören viele Computertechnologien zu unserem Alltag. Auch im Bereich der Ausbildung finden Informations- und *Kommunikationstechnologien* schon eine weite Verwendung. Man kann sich eine Lehranstalt ohne Computerklassen kaum vorstellen. Der Fremdsprachenunterricht ist keine Ausnahme. Innovationstechnologien und interaktive Elemente in Kombination mit klassischen Unterrichtsmethoden geben den Lehrkräften neue Möglichkeiten den Unterricht interessant, informativ und produktiv zu veranstalten, dabei auch schnell die Aneignung des Lehrstoffes zu kontrollieren. Für die Kontrolle steht in erster Linie die Vielfalt von aller möglichen Tests zur Verfügung.

Ein Paar Worte muss man zum Begriff Kompetenz sagen. Was eigentlich wir kontrolliert haben? Der Begriff „Kompetenz“ hat in moderner Gesellschaft eine große Bedeutung und Aufmerksamkeit: Kompetenz wird als eine wesentliche Voraussetzung bezeichnet, um im Berufs- und Privatleben erfolgreich zu handeln.

Der Begriff „Kompetenz“ wurde in den 60er Jahren in den USA im Bildungsbereich angewendet. Das Ziel war die Vorbereitung der Fachkräfte, die zum Erfolg auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren konnten. Unter der Kompetenz verstand man die einfachen praktischen Fertigkeiten. Die Reihe der Gelehrten und der Pädagogen erläuterten verschieden diesen Begriff Kompetenz. So meint W.N. Wwedenski, dass die Kompetenz eine gewisse Persönlichkeitscharakteristik ist, die aus der Gesamtheit der konkreten professionellen oder funktionalen Charakteristiken besteht.

Die Fortsetzung des Gedankens von W. N. Wwedenski wurden von Ju. W. Frolow und D.A. Machotin weiter entwickelt, die meinen, dass der Kompetenzbegriff das offene System des Prozedur-, Wert-Sinn- und Vereinbarungswissens ist, dessen Komponenten miteinander zusammenwirken.

Der englische Psychologe John Raven definiert die Kompetenz als spezifische Fähigkeit für die effektive Ausführung der spezifischen Handlungen im Themenbereich, einschließlich engsachliches Wissen, eine besondere Art von Sachfähigkeiten, Denkweisen, Gefühl der Verantwortung für ihr Handeln. Er identifiziert höhere Kompetenzen, die das Vorhandensein eines hohen Initiativeniveaus, die Fähigkeit vermuten, die Teamarbeit zu organisieren, um ihre Ziele zu erreichen, Bereitschaft, zu bewerten und die sozialen Folgen ihrer Handlungen zu analysieren.

Simnjaja I.A. deutet die Kompetenz“ als die bezogene auf das Wissen intellektuelle und persönlich bedingte Erfahrung der sozialen-professionellen Lebenstätigkeit des Menschen.

Experten der Kompetenzforschung sind mittlerweile der Meinung (Ansicht), dass Kompetenz mehrdimensional ist. Laut Jh. Raven ist der Bestand der Kompetenz folgendes: kognitiver, affektiver und volitionaler Komponente. Nach seiner Meinung können die Komponenten einander ersetzt werden. Laut W. Schtschadrikow sind die Bestandteile der Kompetenz: bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und persönliche Erfahrungen. Sowohl in der Linguistik als auch in der Lernpsychologie wurde dieser Begriff zusammen mit Begriffen wie z.B. „Fähigkeit“, „Fertigkeit“, „Wissen“, „Können“ eingehend diskutiert, ohne jedoch eine endgültige Klärung erreicht zu haben.

Die Analyse der Forschungserfahrung stellt fest, dass der kompetente Spezialist Wissen braucht, um Fähigkeiten, Erfahrungen und persönliche Erfahrungen in verschiedenen Bereichen der menschlichen Tätigkeit zu entwickeln, und um bereit zu sein, sie zu nutzen.

Im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Sprachkompetenzen entwickelt. Dabei ist Lesekompetenz eine Schlüsselqualifikation und eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe an vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.

Lesekompetenz bezeichnet die „Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 23) In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass in der PISA-Studie unter Lesekompetenz mehr verstanden wird, als einfach nur lesen können. Im Mittelpunkt der internationalen Konzeption zur Lesekompetenz steht insbesondere der Umgang mit lebenspraktisch relevantem Textmaterial. Dieser ist ausgerichtet auf: das Verstehen, die zielgerichtete Informationsentnahme, das Reflektieren und das Bewerten.

Unter unserem Betracht sind elektronische Tests (E-Teste) oder noch Computerteste genannt, die Lesekompetenz einschätzen helfen. Solche Computerteste wurden von uns im Fremdsprachenunterricht, wo Deutsch als erstes Fach, als Nebenfach, sowie auch als allgemeinwissendes Fach unterrichtet wird, verwendet.

Die Möglichkeiten der Kontrolle über computerbasierte Tests können die Messung des Sprachkompetenzniveaus ganz deutlich erhöhen, dank innovativer Arten von Tests mit solchen Funktionen des Computers wie Audio- und Videodateien, interaktive, dynamische Erstellung der Aufgaben mit Hilfe von Multimedia usw. Angesichts dieser Möglichkeiten der elektronischen Tests, sowie einer Vielzahl von möglichen Arten des Tests (Single Choice, Multiple Choice) und der gestellten Fragen (Äquivalente finden, die richtige Reihenfolge der Antworten bestimmen, per Tastatur die richtige Antwort geben u.a.) werden die Tests dazu oft verwendet, um Lesekompetenz zu prüfen. Die richtige Vorbereitung der Tests lässt Wortschatz, Kenntnis von Redewendungen sowie die Rechtschreibung kontrollieren. Inhaltlich können die Texte in den Tests curriculumbezogen sein. Darüber hinaus gibt es auch eine nützliche Funktion: die Fragen nach ihrer Komplexität zu gruppieren, so zum Beispiel für eine richtige Antwort wird nicht eine sondern zwei, drei oder mehrere Punkte gegeben. Die Ergebnisse der Tests werden in die Datenbank als detaillierte Statistik für jeden Befragten gespeichert, die in der Zukunft verwendet werden kann, um die Dynamik der Leistung von der ganzen Gruppe und jedem einzelnen Studierenden zu analysieren. Die Ergebnisse konnte man direkt nach der Beendigung der Arbeit bekommen, so hatten wir eine gute Möglichkeit die Fähigkeiten der Studierenden darstellen, die Studierenden von ihrer Seite konnten ihre Fehler sehen.

Bei der Kontrolle der Lesekompetenz können E-Tests einen erweiterten Einsatz finden. Dank ihrer weiten Spektrums von den Aufgaben und vielfältigen Arten der Bewertungen, die rapid bekommen und für weitere Analyse gespeichert werden können, lassen sie sich in erster Linie effektiv zur Kontrolle der Aneignung der Lexik und Grammatik verwenden. Die E-Tests helfen die Fähigkeiten des Gebrauchs von dieser Lexik und Grammatik während der Lösung von den verschiedenen kommunikativen Aufgaben beim Lesen (z. B. nötige Informationen im Text finden, oder die Fragen zum Text beantworten usw.) zu bestimmen. In zweiter Linie kann man nicht nur Lesekompetenz sondern auch solche Fähigkeiten wie eine schnelle Reak-

tion auf Vielfältigkeit der Aufgaben, die Rechtschreibung, Computerkompetenz erkennen. Dabei spielt der Selbstbewertungsprozess eine relevante Rolle. Aber neben allen diesen Vorteilen der Verwendung von E-Tests muss man auch einige Nachteile nennen. Sie erlauben nicht beim Lesen solche Komponenten der Lesefähigkeiten wie Aussprache, Intonation, Lesetempo und was wichtig ist kritische Reflektion zu bewerten. Es sei darauf hingewiesen, dass bei der Herstellung von Computertests die Komplexität der Ausarbeitung einer speziellen Datenbank dieser Tests, die hohe Abhängigkeit von Hardware, die Komplexität der Verwendung von Sonderzeichen (z. B. Umlaute im Deutschen) sollten berücksichtigt werden. Wenn die Tests per Internet gelöst werden, muss man auch die Objektivität der Ergebnisse in Frage stellen aufgrund des Mangels an visueller Kontrolle über das Verhalten des Befragten zum Zeitpunkt des Tests.

УДК 381.016:81'243

Использование фреймового подхода в обучении иностранному языку

Бэтова Елена Николаевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
helen.betova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается применение фреймового подхода в обучении иностранному языку. Использование фреймов в обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ и предоставляет некоторые дополнительные возможности в организации процесса обучения.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, фрейм, фреймовые технологии, слот.

Abstract. The article deals with the frame approach in foreign language teaching. The use of frames in foreign language teaching has a number of advantages and gives additional opportunities in teaching process.

Keywords: foreign language teaching, frame, frame technologies, slot.

В результате ускорения научно-технического прогресса возникает необходимость поиска и применения новых, инновационных подходов к обучению иностранного языка в школе и вузе. Неумение общаться на иностранном языке, несмотря на его длительное изучение в школе, обусловлено знанием-ориентированным содержанием дисциплины «Иностранный язык», отсутствием эффективных методов обучения, практики говорения и излишней теоретизацией учебного материала. Устаревшие методы не обеспечивают качественно-го усвоения материала. Перспективным подходом при обучении иностранному языку является фреймовый, применение которого вызвано повышенными

требованиями к качеству современного образования. В соответствии с данным подходом знание представляется организованным в некоторые концептуальные схемы или модели стереотипных ситуаций, содержащихся в нашем сознании в виде фреймов и систем фреймов [1, с. 71].

Фрейм (в переводе с англ.) – это сооружение, строение, остов, скелет, костяк, каркас, сруб, структура, система, рама, станина, корпус, решетчатая система. Фрейм в обучении – это каркасная структура представления стереотипной учебной информации текста, содержащая слоты – пустые окна или строки (заполняемые текстом обучающимися), ключевые слова как связки между слотами и правила, задающие методику и условия проговаривания текста [2, с. 28].

Психологическая реальность фреймов подтверждается целым рядом исследований, указывающих на то, что лексемы структурно закреплены в памяти и лексиконе человека и способны адаптировать связанные с ними фреймы. Фрейм представляется в виде сети, состоящей из узлов и связей между ними. Структуру фрейма составляет вершина (тема, пропозиция, концепт) и слоты (терминалы), которые заполняются лексическими единицами, раскрывающими возможные пути развития типичных ситуаций. Сценарий задает ограниченное число составляющих элементов, при этом за каждым элементом сценария может стоять субфрейм, описывающий роль, характеристики и взаимосвязи данных элементов. В число основных слотов могут входить субъекты и объекты действий, этапы, содержание и результаты этих действий и т. д. Сложный, развернутый фрейм может включать в себя несколько уровней субфреймов [3, с. 47].

Использование фреймовой теории представления знаний в обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ и предоставляет некоторые дополнительные возможности в подготовке занятия, организации процесса обучения непосредственно в аудитории, а также самостоятельной работы обучаемых.

Анализ учебных пособий по иностранному языку, изданных за рубежом, показал, что основой своего обучения авторы самых известных зарубежных учебников часто выбирают подход, который фактически очень близок к фреймовому. Например, элементы фреймового подхода видны в одном из популярных учебниках английского языка Джона и Лиз Соарс «Headway». Так, во многих упражнениях, связанных со словарной работой, дается схема некоторой предметной области с заданием заполнить ее словами. Также просматривается попытка строить урок вокруг заданного фрагмента действительности (отбор текстов, задания к ним).

Можно выделить два основных вида фреймов: собственно-лингвистические, нацеленные на обучение чисто языковым навыкам (например, правильному выбору языковых форм в высказывании) и специальные, специфиче-

ские, имеющие своей целью усвоение и закрепление навыков употребления специальной лексики.

К примеру, в рамках изучения достопримечательностей, а именно для текстов описаний туристических объектов (на примере текстов-описаний замка), необходим для изучения материал, заполняющий верхние уровни подструктур фрейма, содержащих информацию о местонахождении объекта, его основных характеристиках, истории его создания, эксплуатации и т. д. Соответственно, лексическими единицами, которые войдут в активный словарь, будут, например, *castle* (англ.) – замок (рус.); *building* (англ.) – здание, постройка (рус.); *complex* (англ.) – комплекс (рус.); *residence* (англ.) – резиденция (рус.); *century* (англ.) – век (рус.); *renovation, modernization, rebuilding* (англ.) – ремонт, реставрация/реставрационные работы, перестройка (рус.) и др. К тому же в структуре фрейма описания туристического объекта важно наличие информации о его значимости, характеризующей объект как единственный в своем роде. Данная характеристика представлена в соответствующем фрейме понятиями *unique* (англ.) – уникальный (рус.), *exceptional* (англ.) – исключительный (рус.) и др., а также отмечена апелляцией к поддержке данного туристического объекта со стороны признанных мировым культурным сообществом организаций и фондов. Соответственно, в состав активного словаря также войдут такие единицы, как *UNESCO heritage list* (англ.) – список наследия ЮНЕСКО (рус.), *worldwide* (англ.) – всемирное (рус.) и др. Лексико-грамматический материал, расположенный на более низких уровнях фрейма, потенциально заполненных «заданиями отсутствия» (переменными заранее готовыми значениями терминала), распределяется в активный либо пассивный словарь в порядке значимости и частотности употребления. В качестве заданий по работе с лексическим материалом могут быть предложены упражнения по заполнению фрейма некоторого текста, представленного визуально в виде графа. Посредством выполнения заданий такого рода контролируется не только усвоение соответствующих лексических единиц и конструкций, но и развивается умение выделения основного и второстепенного, определения обязательных и переменных единиц.

Применение фреймового подхода представляется интересным и в работе со специальной лексикой. Для юридической лексики характерно наличие специфических терминов, которые должны пониматься однозначно разными людьми в различных ситуациях и контекстах. Можно говорить о том, что юридическая лексика образует отдельную терминосистему, т. е. относительно замкнутое множество терминов, обеспечивающих называние основных понятий конкретной области знаний или деятельности, которые связаны между собой логическими и семантическими отношениями.

Частным примером сложного фрейма может служить фрейм судебного процесса. Участники процесса – *the Judge, the Counsel for the Defence, the*

Counsel for the Prosecution, the Accused, the Witnesses, the Jury – представляют субфреймы первого уровня. Субфреймы второго уровня включают в себя действия (Actions), совершаемые участниками в ходе судебного процесса. Результаты их действий – the verdict, the sentence – составляют субфреймы третьего уровня. Субфрейм подсудимого (the Accused) имеет дополнительное ответвление, которое в обратном порядке описывает развитие ситуации, ставшей причиной судебного разбирательства: Types of crimes, Committing a crime, the Criminal, the Accused. С точки зрения закона одно и то же лицо (the Accused – подсудимый) может выступать в судебном процессе в разных качествах: defendant – для защиты, detainee / suspect / remand prisoner – для правоохранительных органов, accused / respondent – для судьи и convict / condemned / sentenced – после вынесения приговора.

С методической точки зрения способ упорядочивания английской лексики судебного процесса в виде фреймовой структуры логичен и удобен. Он позволяет наглядно представить участников судебного процесса и лексические единицы, используемые для обозначения их статуса и типичных действий, совершаемых ими в ходе судебного процесса, а также возможных результатов этих действий.

Таким образом, применение фреймового моделирования в обучении иностранному языку позволяет облегчить отбор материала преподавателем, сделать его визуальную подачу более понятной для обучаемых, а значит, обеспечивает возможность повысить уровень усвоения материала.

Список литературы

1. **Малинина, Ю.А.** Использование фреймового подхода в обучении иностранному языку / Ю.А. Малинина // Традиции и инновации в исследовании и преподавании языков : материалы Республиканского научно-практического семинара с международным участием «Инновационные технологии в современной парадигме языкового образования», 26–27 окт. 2012 г. ; отв. ред. О.И. Уланович. – Минск : Изд. центр БГУ, 2013. – С. 71–74.
2. **Соколова, Е.Е.** Фреймовый подход в обучении иностранному языку / Е.Е.Соколова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 1. – С. 28–32.
3. **Федоров, А.М.** Фреймы как способ представления лексики / А.М. Федоров, А.В. Биба // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2009. – № 2. – С. 47–50.

УДК 372.881.1

Подкастинг как средство обучения иностранному языку в высшем учебном заведении

Василенко Екатерина Николаевна

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Могилевского института МВД Республики Беларусь;
кандидат филологических наук, доцент
(г. Могилев, Беларусь)
e.n.vasilenko@gmail.com

Павчина Дарья Николаевна

студент второй ступени высшего образования
факультета математики и естествознания
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
d.pavchina@yandex.ru

Аннотация. В работе рассматриваются особенности использования технологии подкастинга при обучении иностранному языку в высшем учебном заведении. Уделяется внимание основным достоинствам применения подкастов на занятиях.

Ключевые слова: подкастинг, подкаст, средство обучения, иностранный язык, высшее учебное заведение.

Abstract. The paper deals with the peculiarities of using the technology of podcasting in the process of teaching a foreign language in a higher educational establishment. Attention is paid to the advantages of using podcasts during classes.

Keywords: podcasting, podcast, means of education, foreign language, higher educational establishment.

На современном этапе в лингводидактике активно используются информационные технологии, в том числе такое достаточно новое явление, как подкасты (от *iPod* и *broadcast*) – «постоянно обновляемые серии аудио- или видеофайлов, доступные в Интернете» [1, с. 77]. Процесс производства и распространения подкастов называется подкастингом.

К основным достоинствам подкастов при обучении иностранным языкам относятся следующие:

- доступность в сети Интернет, в том числе для скачивания;
- удобное время прослушивания / просмотра (не обязательно в режиме онлайн);
- отсутствие финансовых затрат (во многих случаях подкасты распространяются бесплатно);
- разнообразность тематики;
- актуальность информации и ее периодическое обновление.

По мнению Б.С. Салина, подкасты позволяют решить «целый ряд методических задач, среди которых формирование аудитивных навыков и умений

понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование слухопроизносительных навыков, расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие умений говорения и письменной речи» [2, с. 92]. При этом подкасты имеют ряд дидактических ограничений, например, они являются неэффективными при изучении морфологии (подробнее в [1]).

На занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении могут быть использованы как специализированные образовательные (созданные в лингводидактических целях), так и аутентичные подкасты на разнообразную тематику, в основном не связанную с изучением иностранного языка. На наш взгляд, работа с аутентичными подкастами является предпочтительной как в языковом, так и в неязыковом вузе, что обусловлено, в первую очередь, уровнем подготовки обучающихся. Использование аутентичных подкастов на занятиях в высших учебных заведениях, на наш взгляд, предоставляет возможность повысить мотивацию и интерес студентов, т. к. позволяет максимально погрузиться в атмосферу не только изучаемого языка, но и культуры (подробнее о соотношении аутентичных и неаутентичных подкастов в образовательном процессе см. [3]). Очевидно, что и сам текст подкаста, и предлагаемые упражнения должны соответствовать уровню студентов.

Работа с подкастом, так же как с аудированием, включает три этапа: до прослушивания / просмотра, во время прослушивания / просмотра, после прослушивания / просмотра (ср. у П.В. Сысоева [3]: установочный, процессуальный, оценочный этапы). Для каждого из них предусмотрены определенные типы заданий и последовательность выполнения. Например, упражнения до прослушивания / просмотра выполняются с целью облегчения последующего восприятия информации. Во время прослушивания / просмотра подкаста используются такие упражнения, как ответы на конкретные вопросы, заполнение пропусков в предложениях и т. п. Этап после прослушивания / просмотра предполагает применение информации, полученной путем прослушивания / просмотра подкаста для дальнейшего развития навыков устной и письменной речи. Упражнения на этом этапе обычно имеют социокультурную направленность и представляют, на наш взгляд, наибольший интерес на данном этапе обучения.

В отличие от условий обучения языку в средней школе, условия вузов (а именно уровень подготовки студентов языковых учреждений образования, большее количество времени на занятиях, достаточная гибкость программы) позволяют преподавателям найти оптимальный для себя способ работы с подкастами как во время аудиторных занятий, так и в качестве домашнего задания.

Список литературы

1. **Горицкая, О.С.** Подкасты как средство обучения иностранным языкам / О.С. Горицкая, И.Г. Луханина // Вестник МГЛУ. Серия 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2014. – № 1(25). – С. 76–83.
2. **Салин, Б.С.** Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку / Б.С. Салин // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4. – С. 91–93.
3. **Сысоев, П.В.** Подкасты в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2(26). – С. 189–201.

УДК 372.881.1

Применение инновационных технологий в обучении лексике иностранного языка

Зуева-Заливко Ольга Ивановна

старший преподаватель кафедры германо-романской филологии
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
olga.zueva-zalivko@yandex.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию инновационных технологий, которые значительно обогащают процесс обучения иностранным языкам. Рассматривается использование компьютерных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Формулируются наиболее значимые принципы обучения лексике.

Ключевые слова: инновационные технологии, компьютерные технологии, обучение иностранным языкам, обучение лексике.

Abstract. The article deals with the latest innovative technologies that greatly enrich the teaching of foreign languages. It provides an analysis of computer technologies in the teaching of foreign languages. The most important principles of teaching vocabulary are formulated.

Keywords: innovative technologies, computer technologies, teaching foreign languages, teaching vocabulary.

В настоящее время современные информационные и коммуникационные технологии активно используются в процессе обучения [4, с. 223]. Они применяются для взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования. Использование педагогами новых информационных технологий позволяет представлять обучающие материалы по иностранному языку не только в печатном, но и в звуковом виде, что дает учащимся возможность усвоить предмет на более высоком уровне; автоматизировать систему контроля, оценки и коррекции знаний; осуществлять дифференциацию и индивидуализацию обучения; повысить интерес к изучаемому предмету; организовать самостоятельную работу учащихся [2, с. 98–112].

Информационные и коммуникационные технологии – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Применение информационных (компьютерных) технологий при формировании лексических навыков значительно усиливает эффективность данного процесса, позволяет стимулировать языковую активность учащихся, их готовность к общению на иностранном языке, что является важным условием подготовки к межкультурной коммуникации.

При овладении лексическими единицами иностранного языка у учащихся должны быть сформированы: продуктивные и рецептивные навыки, социокультурные знания и умения, лингвистические знания в области лексики [3, с. 288].

Формирование у учащихся навыков и развитие умений использования лексических единиц в устном иноязычном общении требует многократного выполнения специальных упражнений и заданий. Упражнение обладает всеми основными свойствами, присущими процессу обучения в целом: цели, содержанию, методам и средствам обучения.

Обучение учащихся лексическим единицам иностранного языка с использованием информационно-коммуникационных технологий включает введение и семантизацию, тренировку, закрепление.

Упражнения с использованием средств информационно-коммуникационных технологий на этапе введения и семантизации знаний направлены на ознакомление, восприятие, воспроизведение, установление соответствий между словом и его значением. В ходе ознакомления учащимся могут демонстрироваться фотоматериалы, мультимедийные презентации, аудиофайлы. Ознакомление с лексическими единицами включает раскрытие их формы, значения и употребления. Использование компьютера позволяет формировать графический образ слова одновременно с его звуковым и моторным образом. Зрительное и слуховое восприятие помогает активно, сознательно усвоить лексический материал.

Данные упражнения способствуют постепенному и последовательному усвоению лексических единиц. Цель данных упражнений – выявление и осознание учащимися особенностей лексики иностранного языка. К таким упражнениям относится семантизация слов путем демонстрации обозначаемых предметов и соответствующего многократного называния слова изолированно, в назывном или ситуативно (контекстуально) связанном предложении.

На этапе тренировки лексических единиц могут использоваться тренировочные упражнения с максимальной опорой на образец: на заполнение пропусков, дополнение фраз необходимой лексической единицей, логическая группировка лексических единиц. *Целью данного этапа* является тренировка в восприятии и понимании лексических единиц, овладение лексическими единицами иностранного языка для их последующего успешного использования

во всех видах речевой деятельности. Упражнения данного этапа можно подразделить на имитационные, подстановочные, трансформационные [1, с. 76].

Подстановочные упражнения – вид упражнений по способу их выполнения; в подстановочных упражнениях учащиеся должны дать другое лексическое наполнение предложенной конструкции, подставить другую лексическую единицу в предъявленную конструкцию. Подстановочные упражнения могут предлагаться в виде подстановочной таблицы, в которой элементы предложений разнесены по графам. Подстановочные упражнения в таком случае могут быть фронтальными (каждый из предложенных элементов сочетается с другими, упражнение выполняется механически) и выборочными (сочетание предложенных элементов требует выбора, обусловленного их грамматическими или лексическими свойствами). Главное достоинство подстановочных упражнений состоит в том, что они обеспечивают большую повторяемость изучаемых структур [1, с. 200].

В результате выполнения многократных, целенаправленных упражнений с помощью компьютера сознательно автоматизируемые операции превращаются в навык.

Развитие лексических навыков для последующего их включения в речевую деятельность учащихся является основной задачей в овладении лексикой. Так как развитие навыка состоит в закреплении операций в речевой деятельности, то лексика – это и есть тот материал, с которым производятся операции в речевой деятельности. Отсюда следует, что знание лексических единиц обуславливает формирование лексических навыков.

Использование средств информационно-коммуникационных технологий на этапе закрепление лексических единиц. На данном этапе осуществляется использование ранее изученных лексических единиц в речи, построение собственных монологических и диалогических высказываний с использованием активизируемых лексических единиц.

Упражнения данного этапа обеспечивают новизну ситуации, определяют уровень речевой активности, разнообразие высказываний. Эти упражнения требуют новых логико-смысловых решений, что приводит к нахождению нешаблонных средств и способов выражения мысли, к творческим решениям проблемы. *Задача данных упражнений* состоит в создании для учащихся условий, которые будут максимально приближены к естественному процессу устного общения на английском языке. Эти упражнения носят продуктивный характер.

Таким образом, использование современных информационных технологий позволит интенсифицировать учебный процесс. Благодаря использованию компьютера при введении и закреплении лексического материала упражнения будут иметь ситуативную направленность и проходить в интересной, занимательной форме, а закрепление лексики будет производиться в системе

(от имитации до комбинирования) при постоянной тренировки ранее пройденного материала.

Список литературы

1. **Азимов, Э.Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
2. **Андреев, А.А.** Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах / А.А. Андреев // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 98–113.
3. **Гальскова, Н.Д.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. **Конышева, А.В.** Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2007. – 352 с.

УДК 81.23

Английские лимерики или мир вверх тормашками

Конышева Ангелина Викторовна

доцент кафедры межкультурной экономической коммуникации
Белорусского государственного экономического университета,
кандидат педагогических наук, доцент
(г. Минск, Беларусь)
linavik@yandex.ru

Аннотация. Основной целью статьи является описание одной из проблем перевода особой разновидности игровой организации текста – лимериков. Анализ переводов лимериков с английского языка на русский позволяет утверждать, что переводчику при переводе лимериков необходимо суметь найти образные и контекстуальные аналоги, соблюдая форму произведения, чтобы продемонстрировать игру слов и юмор, заложенные в лимерике.

Ключевые слова: перевод, лимерик, игра слов, каламбур, реалии.

Abstract. The main purpose of the article is the description of one of the problems of translation of particular varieties of gaming text's organization – limericks. Analysis of their translation from English into Russian allows us to state, that a translator in the translation of limericks should be able to find the shape and contextual analogues, observing the form of a work to demonstrate the wordplay and humor embedded in limerick.

Keywords: translation, limerick, play of words, pun, realia.

Деятельность переводчика традиционно считается одновременно и сложной, и интересной. У студентов, обучающихся на переводческой специальности, перевод художественного текста, по их мнению, не вызывает больших трудностей при наличии словаря и определенных фоновых знаний. Но они не учитывают тот факт, что любое литературное произведение богато нацио-

нально-специфическими реалиями, и именно художественный текст помогает переводчику понять специфику мышления различных народов. О таких реалиях и о многом другом говорится студентам в ходе чтения лекций по дисциплине «Теория перевода». Определенное внимание уделяется нами в лекциях переводу каламбуров, так как, с нашей точки зрения, это наиболее сложный вид переводческой деятельности. А одной из разновидностей каламбуров является игра слов или «лимерик». Именно это явление и будет рассматриваться в данной статье.

Игровая организация текста, используемая при создании лимериков, практически не исследовалась ни отечественными, ни зарубежными учеными. Это объясняется тем, что представляется достаточно сложным передать адекватно содержание исходного текста с иностранного языка на родной, так как считается что лимерик – это непереводаемая игра слов.

Для того, чтобы дать наиболее полный анализ изменений, происходящих при переводе лимериков, необходимо понять, что же представляет собой этот вид каламбура, т. е. лимерик. Лимерик – это поэзия нонсенса, которая очень популярна в Великобритании. Лимерики не только знакомят будущих переводчиков с великолепными образцами типичного абсурдного юмора, но и являются прекрасным материалом для развития чувства языка, так как перевести лимерик, сохранив поэтическую форму, достаточно сложно. Но еще необходимо сохранить и тонкий английский юмор, который заложен в основу лимерика. Эта работа не простая: она требует от переводчика создания нового поэтического текста, который был бы равен оригиналу по его смысловой и эстетической информации, но использующий по необходимости совсем иные языковые, а порой и стихотворные формы. Естественно, что для студента это достаточно проблемное задание и, в то же время, весьма продуктивная форма деятельности, так как подобные задания развивают мышление и творческий потенциал студентов.

Традиционно лимерик имеет пять строк, построенных по схеме AABBA, причем в каноническом виде конец последней строки повторяет конец первой. Сам лимерик строится примерно так: в первой строке говорится, кто и откуда, во второй – что сделал, а далее – что из этого вышло, т. е. сюжетная линия лимерика разворачивается в первой строке и продолжается во второй. В последней строке и содержится «соль» лимерика. В лимериках обычно описывается некое происшествие, случившееся с кем-то где-то. Обязательным условием при этом является комизм происходящего, некая чудаковатость, парадоксальность, ирония, причем юмор обычно понимается в английском стиле. В традиционных классических лимериках в первой же строке определяется герой, обычно характеризуемый словами некий, юный и т. д. И задается место его положения [1, с. 64].

При переводе лимерика на русский язык на первом плане стоит задача сохранения характерной для него стихотворной формы, притом, что при переда-

че содержания полного соответствия не требуется. Поскольку лимерик – бессмыслица, нелепость характера персонажа, или нелепая ситуация, он может быть передан средствами другого языка с большей или меньшей точностью.

Хочется отметить, что обладая большим юмористическим «зарядом», лимерики легко запоминаются благодаря простоте, изяществу, легкости звучания, а также благодаря их характерному ритму. Для них характерна намеренная игра слов, богатое стилистическое разнообразие слов английского языка. В маленьком лимерике компактно и органично соединены оригинальность сюжета и ритм строк, а также причудливый юмор английского языка. Он способен видеть абсурд жизни и улыбаться ему. В нем смысл «выворачивается», «переворачивается вверх тормашками» и вновь становится на место [2, с. 329]. Лимерик как шедевр типично английского юмористического стихотворения составляет неотъемлемую часть языковой культуры страны. При переводе лимериков профессиональные переводчики часто меняют географические названия и имена героев, а иногда в какой-то мере, и содержание. Все эти нюансы в теории объясняются на лекции по дисциплине «Теория перевода».

Затем студентам даются варианты перевода лимериков, близких к оригиналу, выполненные мастером интерпретации, например, таким как С.М. Маршак. После этого им предлагается сделать собственные переводы. Естественно, что это далеко не простое задание и не всегда получаются удачные варианты. Но, по отзывам студентов, это достаточно перспективный вид деятельности и он им нравится, так как их варианты всегда зачитываются в конце занятия, и есть возможность сравнить свой перевод с вариантами студентов группы и выбрать самый лучший.

Лучший перевод лимериков, который приводится ниже, выполнен студентами:

There once was a student named Bessor
Whose knowledge grew lesser and lesser;
It at last grew so small,
He knew nothing at all,
And today he is a college professor.

Жил когда-то студент по имени Бессор
А звали его почему-то «регрессор».
Он все время что-то читал,
Но ничегошеньки все же не знал.
А теперь он у нас профессор.

There was an Old Man on a hill
Who seldom if ever stood still,
He ran up and down
In his grandmother's gown
Which adorned that Old Man on a hill.

На горе жил старик Магомед,
Веселый и ласковый дед.
С горы легко спускался туда и обратно
В халате ему это делать приятно.
Уж очень любил свой халат этот дед.

Студента по имени Бессор
Шутя называли «агрессор».
Чем больше он читал,
Тем меньше он знал.
Теперь он известный профессор.

Студент по имени «Чайник»
Всегда почему-то ходил печальный
Дошло уж до того,
Что не знал он вообще ничего.
А теперь тот студент – начальник.

На холме жил Магомед
Заводной и бодрый дед.
Бегал он туда и обратно
Родной халат носить приятно,
От бабули своей получил его дед.

На горе жил веселый старик.
Он на месте сидеть не привык.
Облачившись в бабулин халат,
Он побегать по горке был рад.
Очень шел старику сей прикид.

Некоторые переводы (здесь даются только два примера из той серии, которая выполняется студентами) практически соответствуют содержанию английских лимериков, а в некоторых – меняется не только герой, но и возраст, и пол (это вполне допустимо). Переводы, выполненные студентами, не всегда сохраняют рифму, но им удается передать смысл лимерика и не потерять его юмор. Как можно судить из приведенных выше примеров, работа с лимериками развивает студентов, обогащает их духовный мир, прививает чуткость к поэтическому слову, повышает мотивацию к предмету и, конечно же, дает возможность преподавателю развивать переводческие навыки и умения своих студентов, используя такой нетрадиционный прием, как перевод лимериков с английского языка на русский. Мы предлагаем этот вид работы студентам, потому что считаем, что именно юмор помогает раскрыть психологию других народов, понять их реалии и национально-культурные особенности. А именно это понимание очень необходимо современному переводчику.

При переводе лимериков переводчик сталкивается с большими трудностями, ведь довольно часто в лимерике отсутствует какая-либо связь и логика: используется игра слов, выдуманные образы, элементы созвучия. Вроде бы каждый элемент лимерика переводим, но в совокупности они не несут большого смысла. Выполняя перевод лимерика, переводчику приходится учитывать различия в культуре, юморе и т. д. Более того, необходимо учитывать разницу в национальном восприятии юмора: то, что считается каламбуром и иронией в одной культуре, может быть совершенно закономерным явлением в другой.

Также переводчикам необходимо прибегать к приемам компенсации с помощью различных грамматических и лексических средств языка, порой совершенно меняя форму (о чем говорилось выше). Переводчику необходимо лишь найти образные и контекстуальные аналоги, соблюдая при этом ритм лимерика, чтобы продемонстрировать игру слов, образ мышления и изобразить своеобразие персонажа. Ему приходится выбирать между передачей формы лимерика и его эмоциональным содержанием. А, чтобы справиться с подобным переводом, необходимо хорошее владение двумя языками, обладание лингвострановедческими и лингвокультурными знаниями и, конечно же, чувством юмора и сообразительностью.

Список литературы

1. **Коньшева, А.В.** Игра в обучении иностранному языку: теория и практика / А.В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 288 с.
2. **Рыжова, Е.И.** Лимерик: непереводаемая игра слов или переводимая игра формы / Е.И. Рыжова // Логический анализ языка. Концептуальные поля игры. – М. : Индрик, 2006. – С. 327–335.

УДК 811.131.1:37.026.4

Становление качественно-количественных характеристик иноязычной речи при использовании динамической наглядности

Корнева Зоя Федоровна

доцент кафедры иностранных языков
Белорусского государственного медицинского университета;
кандидат психологических наук, доцент
(г. Минск, Беларусь)
inlang@bsmu.by

Аннотация. Исследованы качественные изменения развития иноязычной речи. Отмечено, что в процессе овладения иностранным языком всегда имеет место внутренний «перевод», в результате чего появляются паузы. Доказано, что динамическая наглядность способствует качественному и количественному развитию иноязычной речи, в результате чего увеличивается объем речевого материала и беглость речи.

Ключевые слова: развитие, речь, иноязычная, внутренний «перевод», пауза, объем речи, аналитический строй, упрочение связей, синтаксические связи во фразе, смысловая связь.

Abstract. The article deals with qualitative changes of foreign speech development. The author states that in the process of mastering a foreign language an internal «translation» takes place, which results in speech pauses. It is proved that the use of dynamic visual prompts contributes to the qualitative and quantitative development of foreign speech, leading to a boost in speech material as well as speech fluency.

Keywords: foreign speech development, internal translation, pause, speech volume, analytical system, linking reinforcement, syntax links, meaning links.

Речь как называние предметов, ситуаций и действий можно рассматривать как «чистую» ситуативную речь. Ее развитие проявляется прежде всего в качественных изменениях, в ускоренном приближении по темпоральным показателям к речи на родном языке. Это относится к адекватности называний соответствующему содержанию ситуаций, к правильному построению структур иноязычных фраз, к обогащению речевого материала (употреблению частей речи, характерных для устно-речевого общения, субстантивности или предикативности высказываний и т. д.) [1]. Известно, что при речи-назывании в процессе овладения иностранным языком у взрослых может иметь место внутренний «перевод» – произвольное и часто неосознаваемое обращение к родному языку, вследствие чего возникают паузы и так называемые «заполненные» паузы (артикулоиды). Если принять качественно-количественные показатели одних и тех же ситуаций на родном языке за 100%, то отношение к нему называния на иностранном языке будет характеризовать степень владения вторым языком.

Работа с динамической предметной наглядностью способствует сокращению количества однокомпонентных фраз, ведет к увеличению числа двухком-

понентных фраз, что можно рассматривать как фактор, указывающий на рост владения глаголом, и, следовательно, структурой предложения. Развернутость фраз и их субстантивность или предикативность являются основными показателями качества речи. Становление ситуативной речи на основе различных видов динамической наглядности ведет к успешному владению усложненной структурой фразы, к обогащению ее лексического наполнения. Имеет место значительное увеличение числа существительных, существенные изменения происходят в отношении возрастания удельного веса глаголов. Часто называются ситуации несколькими предложениями, что ведет к увеличению числа фраз, включающих в себя объект действия. Однако, при успешном владении структурой иноязычной фразы можно обходиться относительно небольшим количеством лексических средств.

Поскольку французский язык имеет аналитический строй, то определенный интерес вызывает употребление служебных слов, которые выполняют важную функцию передачи синтаксических отношений в предложениях. Увеличение объема речевого материала при стимулировании говорения средствами предметно-динамической наглядности идет не только за счет роста числа существительных и глаголов. Значительно чаще употребляются прилагательные и местоимения.

Как известно, связность речи во многом зависит от употребления союзов и союзных слов. В первую очередь это касается языков с аналитическим строем и, особенно, в связи с увеличением объема говорения. Чаще всего употребляются союзы «et» и «mais», а также местоимение «qui», соединяющее главное предложение с придаточным.

Важную роль в выражении отношений между словами, вследствие отсутствия флексии во французском языке, играют предлоги, особенно «à», «vers», «sur», «dans». Не всегда учет временных и пространственных отношений правильно реализуется в речи, хотя в основном и соответствует норме. Часто причиной такого несоответствия является неадекватное употребление предлогов. В недостаточно сформированной иноязычной ситуативной речи отмечаются случаи неадекватного употребления в речи предлогов, выражающих глагольное управление, а также их пропуски и, как следствие, появление пауз в речи. Все это ведет не только к случаям неадекватности речи-называния на французском языке, но и к сокращению беглости этой речи.

Наиболее трудным считается установление категории определенности или неопределенности, которые находят выражение в употреблении соответствующего артикля. На начальном этапе обучения учащиеся не уделяют, в сущности, внимания употреблению артикля, вовсе его исключая или не делая различия в употреблении определенного и неопределенного артиклей, а также отсутствие разграничений в употреблении определенного и частично артиклей. Как показывает личный опыт преподавания, данные ошибки яв-

ляются типичными. Чаще всего отмечается неадекватное употребление в речи тех элементов иноязычной структуры, которые не несут смысловой нагрузки, а служат для выражения синтаксических отношений во фразе.

Отмеченные качественные характеристики ситуативной речи дополним анализом количественных показателей: темпом и объемом говорения, паузами. Паузы во время говорения рассматриваются как возможность для внутреннего перевода, т. е. «вклинивания» родной речи в речь на иностранном языке. Упражнения в иноязычной речи на основе динамической наглядности ведет к значительному сокращению паузации и, следовательно, к увеличению беглости речи. Наряду с улучшением фразового оформления увеличивается объем речевого материала и время говорения. При этом паузация может и возрастать, однако локализация пауз коренным образом изменяется, становится естественной.

В основном, речь на иностранном языке, несмотря на имеющиеся индивидуальные особенности говорящих и на различные способы ее стимулирования, происходит почти с одинаковой степенью «вклинивания» родного языка. При недостаточном владении структурой иноязычной фразы, как известно, речемыслительная деятельность осуществляется вначале на родном языке, потом происходит подстановка лексико-грамматических эквивалентов иностранного языка [2]. Определенный интерес представляет «беспереводное» владение, когда речевая реакция на иностранном языке начинается с произнесения артикля, который «поется» до произнесения существительного. Если считать артикль мерой максимальной определенности существительного, то неадекватное употребление артикля будем называть артикулоидом. Это явление артикулоидов присуще подавляющему большинству учащихся.

Использование любого вида наглядности предполагает упрочение связей между словами. Отсутствие ее ведет к их неадекватному употреблению в речи. Владение иноязычной речью определяется не столько количеством лексики, а, главным образом, степенью автоматизированности выбора слов. А это, в конечном счете, возможно лишь при необходимой повторяемости иноязычной лексики. Только в таком случае происходит установление множества смысловых связей между словами, ибо эта упроченная взаимосвязь ведет к сокращению времени, которое необходимо для выбора одного из них. Все это обеспечивается при использовании в учебном процессе динамической предметной наглядности.

Список литературы

1. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т.В. Ахутина. – М. : МГУ, 1975. – 143 с.
2. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения вторым языком / Б.А. Бенедиктов // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С. 55–69.

УДК 372.8:811.111

Формирование критического мышления будущих педагогов в процессе изучения вузовской дисциплины «Профессиональное общение»

Нестерчук Галина Владимировна

доцент кафедры английской филологии

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

(г. Брест, Беларусь)

galina_nesterchuk@rambler.ru

Аннотация. Рассматриваются некоторые аспекты формирования критического мышления будущего специалиста на проблемной основе в процессе обучения иностранному языку. Подчеркивается педагогическая целесообразность использования информационных ресурсов для аудиторной и самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделяется отбору значимой учебной информации для профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка и ее использованию в коммуникативных ситуациях, которые обеспечивают потребности обучаемых в речевом общении.

Ключевые слова: критическое мышление, профессиональное общение, дискурсивная компетенция, информационные ресурсы, когнитивные навыки, критическое чтение, профессиональная подготовка, коммуникативная ситуация.

Abstract. The article deals with some aspects of critical thinking formation of future specialists in the course of foreign language teaching using problem situations. Pedagogical appropriateness of the uses of information resources for classroom and independent work of students is emphasized. Special attention is paid to the selection of significant educational information for vocational training of future teachers of foreign languages and its use in communicative situations to meet students' needs in communication.

Keywords: critical thinking, professional communication, discursive competence, information resources, cognitive skills, critical reading, vocational training, communicative situation.

В современном обществе информация является приоритетной ценностью во всех областях знания, политики, экономики и культуры. Находясь в информационном поле, мы ежедневно получаем информацию из различных источников. В настоящее время педагоги и психологи считают, что интеллектуальное развитие человека и его умственных способностей определяются не количеством знаний, фактов и научной информации, которые он хранит в памяти, а готовностью человека к отбору необходимых знаний путем критического анализа, осмысления и понимания информации и умением самостоятельно принимать рациональные решения. Умение работать с информационными материалами, самостоятельно приобретать знания и применять полученную информацию на практике является неоспоримым преимуществом специалиста для продвижения в своей области знания. Вот почему обучение в вузе должно строиться на проблемной основе и быть ориентированным на формирование интеллектуальных умений критического мышления будущего специалиста.

Отличительной особенностью учебной программы дисциплины «Профессиональное общение» для специальностей «Английский язык. Немецкий язык», «Современные иностранные (английский, немецкий) языки (преподавание)», «Компьютерная лингвистика» являются развитие дискурсивной компетенции и реализация компетентного подхода к подготовке специалистов в процессе решения задач, направленных на формирование у студентов способности эмоционально-оценочной деятельности, аргументации, убеждения и т. д. По окончании изучения дисциплины студент должен уметь избирательно воспринимать, адекватно осмысливать и интерпретировать информацию педагогического и масс-медиа дискурса, логично и последовательно высказываться по определенной теме/ситуации/проблеме, планировать высказывание и грамотно формулировать выводы из прочитанного/услышанного, аргументировать точку зрения/собственное мнение. Дисциплина «Профессиональное общение» включает четыре раздела (1) Современное образование: традиции и тенденции, 2) Воспитание и становление личности, 3) Языковая политика, 4) Мобильность в современном мире), при изучении которых педагогически целесообразно использовать информационные ресурсы, в том числе и Интернета, в аудиторной работе и в самостоятельной деятельности студентов.

Интернет является неисчерпаемым источником информации, и с его появлением коренным образом изменилась ситуация в системе высшего образования. При правильном использовании информационные технологии способствуют оптимизации и эффективности учебного процесса, а доступ к аутентичной информации Интернета позволяет более эффективно формировать умения критического мышления.

В педагогической литературе существуют различные подходы к определению критического мышления. Так, национальный совет по развитию критического мышления (США) рассматривает критическое мышление как интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждений [2].

Критическое мышление можно определить как использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые определяют успешность интеллектуальной деятельности, увеличивают вероятность получения желаемого результата. Критическое мышление как навык включает в себя: 1) умение выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно; 2) умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; 3) умение аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других; 4) способность оценить происхождение зна-

ния, его достоверность и правдоподобность; учитывать многообразие точек зрения на проблему; 5) умение задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу, отличать реальные проблемы от надуманных; 6) способность выработать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, анализа идей; 7) способность самообучения; 8) умение находить альтернативные способы решения проблемных ситуаций; 9) умение применить знание в повседневной жизни; 10) способность оценивать собственный мыслительный процесс [3].

Технология развития критического мышления посредством чтения и письма, предложенная американскими педагогами (Ч. Темпл, Дж. Стил, К. Меридит) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией, в частности, развития критического мышления через чтение, которое определяется как умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, “отсеивать” второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

Технология критического мышления предполагает равные партнерские отношения, как в плане общения, так и в плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения. Работая в режиме технологии критического мышления, преподаватель перестает быть главным источником информации, и, используя приемы технологии, превращает обучение в совместный и интересный поиск.

Тем не менее, перед преподавателем встают задачи отбора значимой учебной информации для профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, в нашем случае, актуализирующей ценностный образ образования, воспитания и роли учителя в нем, приоритетов изучения иностранного языка в современном мире. Специально отобранная учебная информация может быть актуализирована и активизирована в коммуникативных ситуациях. Учебная коммуникативная ситуация призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении, представляет собой совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного языкового материала [1]. Исследования доказывают, что проблема речевой ситуации является ключевой в организации современного процесса обучения иностранным языкам: успешность преподавания зависит от правильной организации ситуаций учебного общения и умелого управления динамикой высказывания обучающихся. Темы же индивидуальных речевых проектов не предполагают однозначного ответа, имеют проблемное звучание, требуют от студента готовности самостоятельно и творчески мыслить, формируют навыки исследовательского учения.

Поскольку одной из задач изучения вышеназванной дисциплины является формирование интеллектуальных умений критического мышления, то учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы студентам была предоставлена возможность речемыслительной деятельности, т. е. постоянное желание высказаться, выразить свою точку зрения, свое мнение. Основным источником мотивации, а в данном случае источником мысли является противоречие или проблемная ситуация, поэтому учебный материал должен иметь проблемный характер. Это дает возможность уделять особое внимание содержанию, т. е. работе мысли, и позволяет не просто усваивать знания, но и самостоятельно исследовать проблему и в ходе поиска решений приобретать знания, что, в свою очередь, стимулирует у студентов желание высказаться, обменяться мыслями и суждениями. Однако не всегда учебный материал, предложенный авторами учебника или учебного пособия, способствует этому. Выходом из создавшейся ситуации может быть использование ресурсов сети Интернет, которые предлагают довольно противоречивую информацию по той или иной проблеме. Работа же с такой информацией предполагает обучение в сотрудничестве и проблемное обучение (дискуссии, ролевые игры проблемной направленности, метод ситуационного анализа), которые позволяют сформировать определенные навыки работы с информацией (умение найти, проанализировать, оценить значимость информации и структурировать ее, отличать мнение от факта, выявлять предубеждения во взглядах, сделать аргументированные выводы и использовать ее для решения проблемы).

Использование технологий развития критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя обеспечивает развитие личности, комфортные условия для его познавательной деятельности и самосовершенствования.

Список литературы

1. **Бим, И.Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И.Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
2. **Полат, Е.С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
3. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2012. – 432 с.

Закрепление навыков коммуникативной компетенции студентов в процессе создания видеорепортажей

Павлова Ирина Владимировна

старший преподаватель кафедры романского языкознания
Белорусского государственного университета
(г. Минск, Беларусь)
irina_paulava@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена обучению студентов неязыковых вузов, в частности, института журналистики, работе с профессиональной лексикой на иностранном языке, развитию их коммуникативных навыков на практических занятиях и вне аудитории. Подробно рассматривается методика работы с аутентичными видеорепортажами, их профессиональный анализ и самостоятельное создание учебных видеосюжетов на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: обучение, язык специальности, терминология, коммуникация, видеосюжеты, аутентичность.

Abstract. The article deals with teaching professional skills, such as communicative skills, in foreign languages to students of journalist college, both in class and out-of-class. Methods of working with authentic video reports, professional analysis and creation of video subjects by students at the foreign language classes are considered at length.

Keywords: instruction, language of profession, terminology, communication, videosubjects, authenticity.

Сегодня преподаватели всех высших учебных заведений отмечают явную мотивацию выпускников вузов не только к получению знаний по выбранной профессии, но и к умению общаться на иностранном языке со своими коллегами и в зарубежных поездках. В неязыковых вузах количество практических часов по иностранному языку значительно сокращается с каждой новой реформой в системе высшего образования и регулярным пересмотром образовательных стандартов. Сегодня оно сведено к 150 часам (два или три семестра, в зависимости от факультета).

Конечно, без использования новейших технологий стимулировать познавательную деятельность студентов, сделать учебный процесс динамичным и эффективным, подготовить студентов к дальнейшей профессиональной деятельности просто невозможно.

В Белгосуниверситете обучение иностранному языку уже начиная с первого курса носит профессионально направленный характер и ориентирован на развитие коммуникативных навыков будущих специалистов. На неспециальных факультетах – историческом, филологическом, журналистики – использование на занятиях иностранного языка различных видеотехнологий вызывает особый интерес у студентов. Такие материалы, как видеорепортажи, интерактивное видео, видеопрезентации сегодня полностью интегрированы

в учебный процесс и совершенно необходимы для формирования и развития коммуникативной компетенции студентов. Видеорепортажи, используемые на практических занятиях иностранного языка должны отвечать интересам аудитории, быть доступными для понимания студентов, т. е. соответствовать уровню их языковой подготовки, включать достаточный объем материала. Видеорепортажи должны быть аутентичными и сопровождаться качественным звуковым оформлением.

В материалах сайта TV5, который мы используем на занятиях, представлен широкий выбор тематических видеосюжетов. Они отличаются актуальностью информации и дают преподавателю возможность организовать процесс обучения в естественной языковой среде, подобрать приемлемый для студентов уровень и темп работы и пробудить живой интерес к изучению иностранного языка. Будущие журналисты могут проанализировать репортаж с профессиональной точки зрения, обсудить выбор и актуальность его тематики, этапы построения и подачи информации, уровень подготовки комментария журналистом. Работа с видеорепортажами помогает преподавателю решить не только коммуникативные, но и лингвистические задачи в обучении: понять основную информацию репортажа, разобраться в более детальной информации, разработать вопросы и сценарий для собственного репортажа подобной тематики, расширить познания культурологического характера и современной французской разговорной лексики.

Темы репортажей, которые мы предлагаем студентам института журналистики, исторического факультета, факультета философии и социальных наук различны: мировые политические события, особенности системы образования в Европе, новейшие технологии, история, культура, проблемы защиты окружающей среды. Сам репортаж подбирается длительностью не более четырех минут звучания. Работа в аудитории проходит в несколько этапов. На первом этапе преподаватель должен подготовить студентов к просмотру видеодокумента, выписав на доске название репортажа и уточнив, путем опроса студентов, какие ассоциации оно у них вызывает, какие предположения о проблематике репортажа они могут высказать. Ответы здесь могут быть как индивидуальные, так и групповые. Они помогут преподавателю сделать введение в ситуацию, активировать фактические, культурологические и лексические знания студентов по тематике сюжета. Также на этом этапе нужно снять лексические, фонетические трудности, обсудить культурологические реалии, встречающиеся в видеосюжете.

Демонстрационный этап должен выявить общее понимание информации и проблематику репортажа путем ответов на вопросы преподавателя, затем более детальную информацию по содержанию просмотренного материала: кому принадлежат следующие утверждения, кто поддержал данные идеи, кто высказался против, с какими государственными деятелями связаны следующие

щие события в истории данной страны и т. д. Можно предложить студентам подтвердить либо опровергнуть высказанные ранее предположения по проблематике репортажа, сформулировать его тематику одной фразой, самостоятельно озаглавить этот сюжет, высказать точку зрения участников репортажа, воспроизвести диалоги по ролям, самостоятельно озвучить видеокadres, перенести ситуацию на наши реалии.

Для закрепления фактического и языкового материала, отработанного на занятии, можно предложить студентам некоторые творческие задания: напишите статью, чтобы представить хронику увиденных событий на радио; найдите факты, чтобы дополнить биографию упомянутого политического деятеля; придумайте рекламный слоган для данной общественной организации; напишите короткое сообщение для журналиста-автора этого репортажа и другое. Подобные задания помогают будущим журналистам развивать навыки письменной речи, их коммуникативные компетенции и подводят к выполнению более сложных творческих заданий, например созданию собственных видеоматериалов.

Такие задания предлагаются уже на заключительном этапе обучения, когда коммуникативные навыки студентов доходят до автоматизма и их мотивация становится ярко выраженной. Создание собственного видеосюжета позволяет решить несколько обучающих задач: провести анализ подготовленного материала, совершенствовать письменные и коммуникативные навыки и реализовать на практике свои профессиональные технические умения. Технические возможности, даже самые простые, для создания собственного видеорепортажа или выпуска новостей сегодня есть у каждого: цифровой фотоаппарат, камера или мобильный телефон. Монтаж можно сделать на компьютере и у будущих журналистов это затруднений не вызывает.

Для начала следует обсудить тематику будущего видеорепортажа, что у студентов вызывает интерес, какие репортажи они смотрят, разобрать структуру построения видеодокумента: цель и задачи репортажа, его продолжительность, лексику, предварительную подготовку и написание материала, стилистику подачи информации, ожидаемый эффект на слушателей или зрителей и т. д.

При подготовке радио- или видеорепортажей их написание всегда предшествует живому слову. В репортажах есть то, что должно быть обязательно заранее подготовлено и есть то, что относится к области импровизации. Студенты-журналисты определяют участников репортажа, расписывают и документируют их точки зрения, разрабатывают сценарий, готовят вступление, вопросы для гостей и фактическую информацию. В этом заключается предварительная работа, которую студенты выполняют вне аудитории. Роль преподавателя заключается в правильной организации такой работы, определении ведущего, проверке «грамматики» и «лексики» подготовленного материала. Студентам следует напомнить правила любого репортажа: предложения должны простыми, короткими, а развернутых, сложных предложений

следует избегать. В одной фразе дается одна отдельная информация, предпочтение следует отдавать простым временам (*présent, passé composé*), введение должно быть кратким, меньше одной минуты, каждый этап репортажа нужно расписать по времени маркерами. Чтобы заинтриговать зрителей можно задать риторические вопросы, анонсировать участие специалиста, почаще обращаться к аудитории, используя местоимения «*nous*», «*vous*».

Следующий этап – это подготовка студии, откуда будет идти репортаж, аудио и видеозапись. Здесь следует помнить, что чем меньше звуковых помех, тем лучше репортаж, следовательно, нужно выбрать изолированное место, установить микрофон на нужном расстоянии, провести тестирование техники и затем снять видеосюжеты. Лучшие кадры выстраиваются в хронологическом порядке с комментарием, результаты работы тщательно просматриваются, накладывается музыкальное сопровождение. Всем этим должны заниматься техники, назначенные из числа студентов.

На итоговую презентацию можно и нужно в качестве гостей, публики пригласить студентов других групп. Обсуждение итоговой работы, моделирование профессиональной деятельности в студенческих группах выводит студентов на свободное общение и является сильнейшей мотивацией для совершенствования навыков профессионального общения и изучения иностранного языка в целом.

УДК 378.016:81`243

Метод проектов в обучении иностранным языкам в высшей школе

Риср Янина Александровна

преподаватель кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
morgana_89@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проектный метод в обучении иностранным языкам как инновационная методика преподавания. Дается характеристика основных этапов работы с проектами. Анализируется эффективность данного метода в процессе преподавания иностранных языков в высшей школе. Характеризуются основные достоинства метода проектов.

Ключевые слова: метод проектов, методика, рефлексия, умения, коммуникативность.

Abstract. This article deals with the use of project methods in the process of learning foreign languages as an innovative method of teaching. The author gives characteristics to the main stages of work with projects. The article gives the analysis of its effectiveness during the process of teaching foreign languages at universities. Much attention is given to the most important advantages of project methods.

Keywords: project method, methodology, reflection, skills, communicativeness.

Метод проектов, возникший еще в XIX в., на протяжении всего прошлого столетия привлекал к себе внимание многих исследователей и практиков, а на данный момент является одной из самых многообещающих форм альтернативного обучения.

Личностно ориентированный характер проектной деятельности позволяет успешно применять данный метод в контексте иноязычного образования в условиях высшей школы. А универсальность метода проектов заключается в возможности оценки достижений обучающихся как совокупности личностных, предметных и метапредметных результатов. Так, личностные результаты выполненного проекта оцениваются через способность студентов к рефлексии, то есть наличию адекватной оценки своих достижений. Предметные итоги раскрываются через освоение неких специфических коммуникативных умений в процессе овладения иностранным языком. Основополагающими же в аспекте реализации метода проектов являются именно метапредметные результаты, особая значимость которых актуализируется необходимостью реализации идей обучающихся, направленных на познание и преобразование окружающего мира. При этом приоритетное значение имеет создание значимого продукта в виде конкретного решения проблемы теоретического или практического характера [3, с. 85].

Современное понятие проекта предполагает разработку замысла, идеи или плана того или иного практического продукта. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Проектный метод всегда нацелен на решение конкретной проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей [1, с. 73].

С точки зрения типологических признаков, лежащих в основе проектов, можно выделить несколько основных типов. Так, с точки зрения доминирующего метода в проекте, исследователи рассматривают исследовательский, информационный, практико-ориентированный, ознакомительно-тренировочный, творческий и игровой проекты. Исходя из предметно-содержательной области, выделяют монопредметный, межпредметный и подпредметный проекты. По характеру координации проекта различают непосредственный (жесткий, гибкий) и скрытый. По количеству участников проекта – личностный, парный, групповой. Согласно продолжительности – краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный. По контролирующим функциям – итоговый, текущий [2]. Необходимо отметить, что далеко не всегда проект может принадлежать исключительно к одному типу, зачастую он обладает чертами сразу нескольких категорий.

Сам процесс работы над проектом проходит в несколько этапов. На первом этапе преподаватель представляет тему проекта учащимся и мотивирует их на дальнейшее его развитие. Причем возможна, а иногда и просто необходима совместная проработка вариантов презентации результатов проекта, разработка круга основных проблем для их последующего решения. На этом же этапе видится целесообразным уточнение целей конечного результата, выбор рабочих групп и распределение ролей в команде (при групповой работе), а также определение источников информации, способов ее сбора и анализа. Следующий этап – основной. Здесь идет принятие решения и выполнение проектов. Особое внимание уделяется обсуждению путей реализации проекта, определению способа представления информации, сбору информации, ее творческой переработке. Третий этап – заключительный, на котором осуществляется подготовка и оформление результата проектной работы, защита проекта. Кроме того, необходимо отметить и важность анализа представленного проекта, оценка результатов работы [1, с. 75].

Проект обычно оценивается с таких позиций, как оригинальность идеи, качество ее воплощения, практическая ценность, педагогическая значимость для развития способностей и личностных качеств. Язык проекта предполагает такие аспекты, как фонетическая, лексическая, грамматическая правильность, беглость, разнообразие используемых средств выразительности. Презентация проекта включает качественное представление результатов работы, самостоятельность исполнения, грамотный подбор презентационных материалов, яркость и разнообразие используемых средств наглядности. Общая оценка результатов выполнения проекта производится, прежде всего, с точки зрения достижений целей обучения. В этом отношении оценка проекта предусматривает учет приобретенных в процессе его выполнения знаний, умений и навыков. Немаловажное значение отводится и проявленному обучающимися уровню самостоятельности, а также наличию у проекта реального смысла [3, с. 87]. Огромное значение имеет также самостоятельная оценка студентами результатов своей деятельности, адекватное отношение к критике и восприимчивость проекта другими учащимися.

Эффективность применения проектной технологии в иноязычном образовании обеспечивается реализацией таких ключевых позиций, как результативность обучения (высокий уровень достижения поставленной цели, достигаемой за счет интеллектуально-эмоциональной содержательности тем), экономичность (усвоение максимально возможного объема материала за единицу учебного времени, обусловленное внешней (речевой) и внутренней (творческой) активностью, доступность (обучение в обстановке сотрудничества и положительного эмоционального микроклимата, рассмотрение значимых для студентов проблем, исходя из их личного опыта, интересов и познавательных способностей), высокая мотивированность в овладении языком.

Таким образом, при использовании проектирования в иноязычном образовании процесс формирования иноязычной компетенции приобретает личностно значимый характер, так как предметное знание непосредственно связывается с его реальным использованием. Приоритетное значение принимает самостоятельно планируемый и реализуемый студентами характер работы над проектом, в процессе которого речевое общение органично взаимодействует с другой деятельностью: исследовательской или художественно-творческой. При работе над проектом у учащихся формируется творческое мышление, самостоятельность в принятии решений, способность свободного выражения мыслей, ответственность за достижение результата [3, с. 85–86].

К положительным сторонам реализации метода проектов, помимо уже упомянутого личностно ориентированного характера образовательного процесса, можно также отнести возможность индивидуального темпа работы, повышающего мотивированность и результативность обучения; развитие системного мышления при обращении к комплексному подходу в разработке учебных проектов; универсальное использование базовых знаний в различных ситуациях, способствующее развитию критического мышления и эффективной ориентации в информационном пространстве [3, с. 86].

Таким образом, метод проектов является на данный момент одной из интереснейших и наиболее перспективных форм инновационного обучения иностранным языкам в высшей школе, позволяя максимально учитывать факторы, способствующие эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза.

Список литературы

1. **Бутор, Ю.А.** Использование метода проектов в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Ю.А. Бутор // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. Методика. – Полоцк. 2010. – № 5. – С. 72–76.
2. **Краснощекова, Г.А.** Метод проектов в обучении иностранным языкам / Г.А. Краснощекова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – Таганрог. – 2005. – № 9. – Т. 53. – С. 72–77.
3. **Пыхина, Н.В.** Оценка эффективности метода проектов в обучении иностранному языку в высшей школе / Н.В. Пыхина // Инновационные методы обучения в высшей школе. Выпуск 2015 (Сборник статей по итогам методической конференции ННГУ 12–13 февраля 2015 г.). – Нижний Новгород : ННГУ им. Н.И. Лобачевского. – 2015. – С. 85–88.

Значение современных методов обучения в формировании коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза

Скачинская Ирина Анатольевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Белорусского государственного медицинского университета
(г. Минск, Беларусь)
inlang@bsmu.by

Простотина Ольга Валерьевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Белорусского государственного медицинского университета
(г. Минск, Беларусь)
inlang@bsmu.by

Аннотация. Исследуются возможности использования инновационных образовательных технологий для повышения эффективности процесса обучения. Доказано, что современные технологии в обучении иностранному языку имеют ряд преимуществ перед традиционными методами, поскольку не только позволяют тренировать те или иные виды речевой деятельности, но и способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: современные методы обучения, профессиональная деятельность, профессионально ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, проектная методика, коммуникативная направленность, информационные технологии, модульное обучение.

Abstract. The article deals with the innovative educational methods usage, which gives the great opportunities to improve the effectiveness of training process. It is proved that modern methods in foreign language teaching have a number of advantages in comparison with traditional methods, because they help to train various types of speech activity and contribute to the formation of students' foreign language communicative competency.

Keywords: modern methods of teaching, career activity, professionally oriented teaching, teaching in collaboration, project-based methods, communicative approach, informative methods, modular teaching.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком. В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста. В связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «иностранному языку» в неязыковых вузах. Профессионально ориентированное общение может происходить в виде бесед с иностранными коллегами, выступлений на совещаниях, конференциях, написаниях деловых писем и E-Mail. Кроме того, чтобы быть в курсе развития мировой науки, необходимо изучение первоисточников на языке авторов. Интерес студентов к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда эти знания и умения смогут повысить их шансы на

успех в профессиональной деятельности. Повышение значимости иностранного языка, его востребованность оказали влияние на содержание, задачу и динамику обучения.

Традиционное обучение иностранному языку в вузе ранее было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, включая изучение грамматических особенностей научного стиля. В настоящее время акцент решительно перемещается на развитие навыков и умений устной коммуникации. Технологии обучения нового поколения должны формировать системное видение профессиональной деятельности, обеспечивать будущему специалисту самостоятельную ориентировку в новых явлениях избранной им сферы деятельности, создавая условия для творчества. Использование инновационных технологий является одним из эффективных путей повышения качества лингвистической подготовки будущих специалистов. Современные педагогические технологии, такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают его коммуникативную направленность.

Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и его использование в устной речи. Коммуникативное задание должно предлагать учащимся проблему или вопрос для обсуждения, причем студенты не просто делятся информацией, но и оценивают ее. Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности, является то, что учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей

Одной из современных технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод проектов, как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Работа над проектом – это многоуровневый подход к изучению языка, охватывающий чтение, аудирование, говорение и грамматику. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления и ориентирует на исследовательскую работу. Студенты работают со справочной литературой, словарями, компьютером, тем самым создаётся возможность прямого контакта с аутентичным языком, чего не даёт изучение языка только с помощью учебника на занятиях в аудитории.

К современным технологиям относится и технология сотрудничества. Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности студентов в разных учебных ситуациях. Обучаемые объединяются в группы по 3-4 человека, им даётся одно задание, при этом оговаривается

роль каждого. Каждый студент отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные в свою очередь, стремятся, чтобы все участники досконально разобрались в задании. И от этого выигрывает вся группа, потому что совместно ликвидируются пробелы.

Что касается языкового портфеля, то в его основу заложено соотношение отечественных требований к уровню овладения иностранным языком с обще-европейскими системами, что, в свою очередь, является отправной точкой для создания единого образовательного пространства. Основным критерием оценки уровня владения иностранным языком в технологии языкового портфеля является тестирование. Приоритетом данной технологии становится переориентация учебного процесса с преподавателя на обучаемого. Вышеуказанная технология приводит к постепенному формированию у студентов навыков самостоятельного овладения информацией.

И, наконец, модульное обучение получило свое название от термина “модуль”, означающего “функциональный узел”. Сущность модульного обучения сводится к самостоятельному овладению учащимися определенными умениями и навыками в учебно-познавательной деятельности. Модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения. Основными средствами модульного обучения служат учебные модули.

Какой бы способ не избрал преподаватель, от него в любом случае требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области, желание усовершенствовать процесс преподавания, заинтересованность в практическом применении студентами знаний, как в области иностранного языка, так и в профессиональной сфере, профессионализм, творческий подход к осуществлению учебного процесса.

Добиться поставленной задачи – научить студентов в течение ограниченного учебными рамками периода говорить, понимать, извлекать информацию разного характера из оригинальных источников можно, сочетая традиционные и инновационные методы обучения, опираясь на принципы коммуникативного общения.

Список литературы

1. **Кучерявая, Т.Л.** Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т.Л. Кучерявая // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 336–337.
2. **Павлова, Д.Д.** Современные технологии обучения иностранным языкам / Д.Д. Павлова // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 471–473.

Деловая презентация как устная разновидность монологической речи (из опыта преподавания английского языка студентам II ступени высшего образования)

Тадеуш Татьяна Николаевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
tattad@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты методики обучения деловой презентации и формирование навыков устной речи у студентов второй ступени высшего образования.

Ключевые слова: деловая презентация, развитие навыков устной речи, коммуникативная компетенция, коммуникативная и когнитивная функция деловой речи.

Abstract. The article deals with some aspects of teaching presentation skills for business. It touches upon the main teaching techniques in development practical skills for post graduate students.

Keywords: business presentation, development of language practical skills, communicative competence, the problem of style, communicative and cognitive function of business speech.

Специфика современного образования в вузе заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности. Знание иностранного языка является не только необходимым условием востребованности выпускника вуза на рынке труда, но и в определенной степени условием его социальной защищенности. В этой связи в рамках профессионально ориентированного образования организация учебного процесса по иностранным языкам должна стремиться к достижению следующих целей:

– формированию и развитию иноязычной компетенции, необходимой и достаточной для эффективного решения профессиональных задач;

– развитию способностей и качеств, необходимых для формирования индивидуального и творческого подхода к овладению новыми знаниями.

Студенты, поступающие в магистратуру, либо уже работают, либо имеют опыт работы. Студенты факультета экономики и права, обучающиеся в магистратуре, проходят практику или стажировку на предприятиях и в бизнес-организациях. Это означает, что магистранты практически ежедневно сталкиваются с необходимостью производственного общения, ведения деловой переписки или предоставления отчетности. Умение четко изложить суть вопроса, однозначно сформулировать предложение или требование, убедительно обосновать свои выводы предполагает достаточно высокий уровень лингвистической подготовки, который зависит от практики и тренировки.

Так каким знаниям преподаватель иностранного языка должен обучить будущего менеджера? Всякое общение – устное или письменное – происходит в социальной ситуации, которая предполагает использование определенного речевого жанра. Показателем коммуникативной компетенции менеджера можно считать его умение «трансформировать» информацию из одного речевого жанра в другой. Иначе говоря, менеджер должен уметь «адаптировать» информацию применительно к речевой ситуации. Специалист в сфере деловой профессиональной коммуникации должен владеть навыками двух основных форм делового общения – устной и письменной. Каждая из них имеет свои особенности и специфику. Рассмотрим более подробно факторы, которые учитываются при обучении устной форме речи, на примере языка деловой презентации. В процессе обучения будущий специалист должен осознавать, что устная речь не самоцель, а средство достижения цели. Следовательно, важный навык, который он должен приобрести, – это умение «подстраиваться» под целевую аудиторию, чтобы эффективно воздействовать на нее.

Деловая презентация как устная разновидность монологической речи схожа с деловым письмом и строится по тем же принципам. Например, для нее также характерны принципы краткости и смысловой целостности. Однако устное выступление обладает рядом особенностей. В отличие от письменной речи, как правило, подготовленной, отредактированной и опосредованной (осуществляемой посредством письменного текста), устная речь характеризуется спонтанностью и непосредственностью общения. При этом обмен информацией протекает сразу по слуховому и зрительному каналам, что увеличивает скорость ее восприятия и обработки. Известно, что до 55% информации передается адресату с помощью невербальных средств, что позволяет общающимся видеть реакции друг друга, учитывать их в процессе общения и незамедлительно на них реагировать. Деловая презентация является адресной, т. е. ориентированной на конкретную аудиторию. Другой существенной особенностью деловой презентации является ее регламентированность, т. е. подчиненность установленным правилам и ограничениям. Это ограничение, в частности, касается временных рамок презентации, которые традиционно не должны превышать 10–15 минут.

Содержательность презентации предполагает полноту раскрытия сообщаемой информации, что в свою очередь зависит от эрудиции выступающего, от того, насколько хорошо он знает предмет выступления и умеет логически мыслить. Уровень понимания выступления слушающими тем выше, чем строже структура презентации и чем понятней логика, по которой разворачивается главная мысль. Устное выступление звучит более убедительно, если оно подкреплено примерами, апеллирует к опыту аудитории, соответствует ее целям и уровню. Соответствие слова и фразы конкретной теме и интересам аудитории зависит от умения оратора выбрать нужный стиль. Проблема стиля – это

всегда поиск, всегда творчество. Поэтому поощряется стремление студентов выработать свой индивидуальный стиль публичного выступления, ибо это повышает их мотивацию и заинтересованность в процессе обучения.

Залогом успеха презентации является умение выступающего превратить аудиторию в активного участника коммуникативного процесса. Поэтому ключевым моментом обучения устному выступлению является развитие навыков установления и поддержания постоянного контакта с аудиторией. Если он не достигнут, то либо презентация в целом теряет смысл, либо сильно снижается ее эффективность. В силу того, что устная речь необратима, в ней используются «специальные средства привлечения внимания – элементы автокомментирования» [1, с. 147], которые помогают оратору выделять главные моменты выступления и, облегчая восприятие сказанного, управлять вниманием аудитории. На занятиях стимулируется стремление студентов пользоваться приемами, которые помогают аудитории прогнозировать содержание речи и следовать за ходом рассуждений. Все вышесказанное учитывается при выборе методов обучения и форм контроля в процессе обучения навыкам деловой презентации.

Ответ на вопрос: чему учить? – очевиден. Студентов необходимо научить практике владения стилистически нейтральной разновидностью речи, обладающей определенными лексическими, грамматическими, синтаксическими и стилистическими особенностями. Это, безусловно, является более конкретной задачей, чем овладение английским языком во всем многообразии его функциональных стилей. Следует также воспитывать у студентов уважение к специфике данного жанра делового общения и требовать неукоснительного соблюдения принятых в нем стандартов и требований.

Преподавателю необходимо убедиться, что студенты понимают разницу между говорением как способом общения и устной деловой речью как процессом общения, направленным на достижение определенного результата. В этом случае задача преподавателя состоит в создании такой атмосферы, при которой студенты постепенно начинают чувствовать необходимость самостоятельно повышать уровень своих знаний. Однако на начальном этапе они все же нуждаются в методике организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка, и преподаватель обязан вооружить их такой методикой. Наиболее эффективными методами и принципами преподавания являются следующие: обучение через деятельность (learning by doing); индивидуальные (research) или командные (team-work) проектные работы; моделирование деловых ситуаций (case-study), требующих решения проблемы через коммуникативную деятельность в рамках определенного жанра делового общения.

Преподаватель оценивает отношение студента к выполнению задания, исполнение задания по критериям, а затем беседует со студентом, обсуждая и анализируя достигнутые результаты. Предметное обсуждение результатов

выполненного задания позволяет: 1) комплексно оценить работу студентов и определить реальные трудности, с которыми они сталкиваются; 2) внести соответствующие коррективы в организацию учебного процесса; 3) обеспечить управление его динамикой.

Элемент самоконтроля оказывается весьма существенным и плодотворным при отработке и закреплении языковых навыков, ибо обеспечивает объективность оценки знаний, оставаясь, однако, управляемым со стороны преподавателя. Подобная оценка усвоения знаний по критериям осуществляется в течение всего семестра.

Выполняя различные тесты, студенты набирают определенное количество баллов. Эти баллы учитываются при выставлении итоговой отметки. Таким образом, мы подошли к итоговому контролю. Регулярные контрольные работы и тесты не отменяют, однако, устного опроса студентов на экзамене. Как промежуточный, так и итоговый контроль усвоения иностранного языка фокусируется на навыках речевой деятельности и также оценивается по критериям. Результаты оценки на экзамене суммируются с баллами, полученными в течение семестра, на основании чего и выводится общая отметка.

Список литературы

1. **Василик, М.А.** Основы теории коммуникации : учеб. пособие для вузов / М.А. Василик. – М. : Гардарики, 2003. – 615 с.
2. **Максимов, В.И.** Русский язык и культура речи : учеб. пособие для вузов / В.И. Максимов. – М. : Гардарики, 2002. – 412 с.
3. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение-преподавание, оценка.** – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 245 с.
4. **Якокка, Л.** Карьера менеджера/ Л. Якокка. – М. : Прогресс, 1991. – 384 с.

УДК 378.016:811.111'243

Применение технологии обучения в сотрудничестве при изучении иностранного языка в неязыковом учреждении высшего образования

Тимофеева Юлия Владимировна

преподаватель кафедры «Английский язык № 1»
Белорусского национального технического университета
(г. Минск, Беларусь)
timofeeva.yuliyaa@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена практическому применению технологии обучения в сотрудничестве на практических занятиях по английскому языку в неязыковом учреждении высшего

образования. Раскрыты сущность и содержание вариантов метода обучения в сотрудничестве: обучение в команде, метод пилы, обучение вместе.

Ключевые слова: технология обучения в сотрудничестве, работа в команде, малые группы, «Обучение в команде», «Пила», «Учимся вместе», групповые цели, успех команды.

Abstract. This article is dedicated to the practical application of cooperation learning technology at the English practical trainings in the non-linguistic higher education institution. The article reveals the nature and content of the cooperative learning method variants: Student Team Learning, Jigsaw, Learning Together.

Keywords: cooperative learning technology, small groups, Student team Learning, Jigsaw, Learning Together, team goals, team success.

В условиях информационного общества знания и квалификация приобретают первоочередное значение в жизни человека. Изучение литературы по специальности на языке оригинала повышает значимость владения иностранным языком, его востребованность среди студентов неязыкового вуза. Перед преподавателями иностранного языка неязыковых учреждений высшего образования стоит ряд задач: дать студентам необходимые знания, умения, навыки; научить их осуществлять различные виды деятельности; уметь использовать новые информационные технологии. Эти задачи невозможно решить без лично-ориентированного подхода к процессу обучения и учета потребностей и возможностей студентов [1].

Наиболее интересна в практическом применении технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning), разработанная тремя группами американских педагогов: Р. Славиным из университета Джона Хопкинса, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота, группой Э. Аронсона из университета штата Калифорния. Как технология лично-ориентированного обучения это технология мотивирует на действие, создает желание учиться, дает умение работать в команде и быть лично ответственным за определенное задание, потому что от этого зависит работа всей группы. Технология обучения в сотрудничестве рассматривается в мировой педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам.

Багаж знаний и умений студентов одной группы технического вуза в области иностранного языка, как правило, существенно различается. В одной группе могут встретиться студенты – выпускники гимназий и выпускники общеобразовательных школ, где разный уровень преподавания иностранного языка. При такой ситуации технология обучения в сотрудничестве может быть особенно полезной. Преподаватель объединяет студентов в небольшие группы, по 3-4 человека, и дает им одно общее задание. Каждый студент отвечает за результат своей работы и также несет ответственность за результат работы всей группы. Сильным студентам интересно выполнять такое групповое задание, поскольку оно отвечает их уровню подготовки, они отвечают за слабых студентов, работая на общий результат. Слабые студенты выясняют все непонятные им вопросы, постепенно овладевают материалом, совместны-

ми усилиями ликвидируются пробелы. Коллективная работа, направленная на достижение общей цели, создает дружескую атмосферу взаимопомощи.

К наиболее распространенным вариантам метода обучения в сотрудничестве относятся: *Student Team Learning* (обучение в команде), *Jigsaw* (пила), *Learning Together* (учимся вместе). Согласно разработкам трех вышеупомянутых групп американских педагогов, метод *Student Team Learning* (далее *STL*) базируется на «групповых целях» и успехе всей группы, как результате самостоятельной работы каждого члена группы в совместной групповой работе над изучаемой проблемой. Задача каждого студента – не просто выполнить какое-то задание, а овладеть необходимыми знаниями и сформировать нужные навыки. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого в решение поставленной перед ними проблемы [2]. Метод *STL* очень эффективен при изучении нового материала. Схема обучения проста. Малая группа получает задание от преподавателя и работает до тех пор, пока оно не будет выполнено всеми членами группы. При такой работе формируются групповое сознание, позитивная взаимозависимость, коммуникативные навыки. Преподаватель объясняет новый грамматический материал, например “*Modal Verbs can, could, be able to*”. Затем раздает всем группам одинаковые наборы заданий (таблицы, схемы, упражнения). Каждый из членов группы может выполнять свое задание индивидуально, либо же каждое последующее задание выполняется следующим членом группы. Данный метод акцентирует внимание на успехе всей группы, который можно достичь только в результате самостоятельной работы каждого члена малой группы в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы. Задача каждого студента – овладеть необходимыми знаниями, сформировать нужные навыки. При этом вся малая группа должна знать достижения каждого ее члена. Выполнение задания объясняется, комментируется и контролируется членами группы. Подобная отработка новой темы очень эффективна, т. к. такой вид работы не дает студенту возможности «проспать» подачу нового материала, тут же активизирует все его ресурсы, включает его в групповую работу. В условиях, когда каждый отвечает не только за свои успехи, но и за успехи товарищей по команде, работа проходит живо, активно, в атмосфере взаимопомощи, что создает микроклимат, благоприятный для обучения. Для закрепления материала можно предложить выполнить тест. Отличительная особенность данного метода заключается в системе оценки индивидуальных работ. Студент может выиграть дополнительные баллы для команды только в том случае, если его оценка за эту работу выше его средней оценки за предыдущие. Команда, которая набрала по итогам изучения темы самое большое количество баллов, считается победившей.

Метод обучения *Jigsaw*. Студенты разбиваются на группы по 4-6 человек. Каждой группе предлагается работа над общей темой, например “*The workshop*”.

Каждому из членов группы предлагается работа над отдельным фрагментом общей темы. Например, тема может быть разбита на следующие части: “Tools and Instruments”, “Safety-notice”, “Use of tools and instruments”. Каждый член группы находит материал по своей части. Студенты, которые изучали одну и ту же часть, например “Safety-notice” встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данной теме. Это называется «встреча экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и делятся новой информацией, которую они узнали на «встрече экспертов», с другими членами своей группы. Так происходит с каждым экспертом. Чтобы получить материал всех фрагментов, студентам необходимо внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи. Студенты чрезвычайно заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и всей командой [2].

При использовании метода *Learning Together* всей группе студентов предлагается одна общая тема, например “Devices and their Functions”. Группа студентов делится на подгруппы по 3-4 человека в каждой. Подгруппы должны быть однородными по уровню знаний и умений. Каждая подгруппа получает одно задание, которое является частью данной темы. Работая над общей темой “Devices and their Functions”, подгруппа может получить одно из следующих заданий: назвать функции, выполняемые определенными предметами, выбрать несколько предметов и дать им полное описание, использование данных предметов в профессиональной сфере. Каждая подгруппа работает над своей темой. При совместной работе отдельных подгрупп и всех подгрупп в целом достигается усвоение всего материала. При подготовке своих заданий подгруппы совместно обсуждают информацию, задают вопросы, предлагают свои варианты решения проблем. Эта работа может быть успешно выполнена только при условии тщательной предварительной подготовки и владения лексикой по данной теме. Соблюдаются основные принципы: это награды – всей команде, индивидуальный подход, равные возможности. Перед группой, с одной стороны, стоит *познавательная цель*, т. е. успешное выполнение академического задания, а с другой – *социальная* – осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения, умение приходить на помощь друг другу и работать на достижение общей цели.

Работа в малых группах по методике обучения в сотрудничестве отличается от других форм работы в малых группах. Каждый член малой группы несет личную ответственностью не только за свои успехи и достижения, но и за результаты работы своих товарищей, т. е. за всю группу. Особое внимание акцентируется на социальных аспектах обучения, на способах общения между членами группы. В общую оценку работы группы входит не только оценка академических результатов работы группы, но и оценка формы общения студентов: поведение, способы общения, взаимопомощь, ошибки и достижения.

Список литературы

1. **Леонтьев, А.А.** Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков / А.А. Леонтьев. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.
2. **Полат, Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2008. – 269 с.

УДК 811.161.1'243(072-054.6=512.164)

Метод проектов в обучении туркменских студентов русскому языку

Юнаш Марина Владимировна

доцент кафедры белорусского и русского языков

Белорусского государственного экономического университета;

кандидат филологических наук, доцент

(г. Минск, Беларусь)

m16yunash@mail.ru

Аннотация. В работе рассматриваются особенности организации проектной деятельности при изучении русского языка в туркменской аудитории, даются примеры заданий и конкретные рекомендации. Кроме того, указываются факторы, затрудняющие использование метода проектов.

Ключевые слова: метод проектов, туркменские студенты, уровень владения языком, самостоятельная работа студентов, познавательная активность, психологическая совместимость.

Abstract. The work describes the peculiarities of organization of project activities of Turkmen students studying the Russian language, the examples of the tasks and the specific recommendations are given. In addition, the factors which complicate using of the method of projects are considered.

Keywords: the method of projects, Turkmen students, level of language, independent work of students, cognitive activity, psychological compatibility.

На современном этапе развития нашего государства значимым является экспорт образовательных услуг. В связи с этим необходимо повышать качество обучения иностранных студентов. Решить данную проблему не представляется возможным без учета этнокультурной специфики учащихся и применения современных методов обучения. В частности, недостаточно реализуются возможности проектной деятельности в туркменской аудитории. Данный метод является перспективным, поскольку имеет глубокий потенциал развития и обучения студентов. Проектные задания, на наш взгляд, целесообразно предлагать туркменским студентам как с продвинутым уровнем владения русским языком, так и со средним. Безусловно, во втором случае потребуются больше опор. В ходе подготовки проекта студентам понадобятся навыки работы с текстом (выделение главной и второстепенной информации, поиск нужной

информации), а также умения делать обобщения и выводы. Неудивительно, что выполнением проектных заданий активнее занимаются студенты, имеющие опыт участия в научных конференциях. На всех этапах выполнения проекта преподаватель инициирует деятельность учащихся, направляет на определенные проблемы, составляющие основу данного проекта, и поиск путей их решения.

Тематика может быть связана с особенностями культуры родной страны и Беларуси: проблемы образования, знаменитые люди, национальная кухня и др. Так, туркменским студентам предлагается разработать проект «Семья в различных культурах». При этом студенты делятся на группы. Группа выбирает определенное задание. Например, белорусская / туркменская свадьба: традиции и современность (на материале видеороликов, фрагментов из художественных фильмов); традиционная туркменская семья (на материале художественного фильма «Тихая невестка», снятого по мотивам одноименной повести Н. Джумаева), современная белорусская семья (составление анкеты, проведение опроса среди белорусов), семья в пословицах и поговорках русского народа (работа со словарями). Безусловно, студенты могут использовать любые другие источники информации, связанные с темой проекта. Преподаватель объясняет, каким образом следует работать с источниками. Сроки выполнения заданий всегда четко оговариваются. Целесообразно проводить промежуточный контроль. Каждая группа готовит материал по своей теме и представляет его для защиты. Основная часть работы выполняется студентами во внеаудиторное время. Оформление проекта может быть представлено наглядно в виде презентации, которая включает в себя текстовый материал (ключевую информацию), а также различный иллюстративный материал (фото, диаграммы и др.). Кроме того, студенты устно излагают средствами русского языка ход и результаты своего исследования. Опыт показывает, что, к сожалению, далеко не всегда туркменские студенты достигают поставленной цели, занимаясь проектной работой. Обусловлено это различными факторами. Прежде всего, у студентов может быть достаточно низкий уровень владения русским языком, слабая общеобразовательная подготовка, отсутствие должной мотивации, неразвитые навыки критического мышления. Когда студенты с разным уровнем языковой подготовки выполняют одно и то же задание, нередко слабый учащийся занимает пассивную позицию. К основным недостаткам в работе преподавателя, на наш взгляд, следует отнести отсутствие учета психологической совместимости учащихся группы, неудачно подобранные задания для формирования языковых и речевых умений в рамках определенной темы, недостаточное количество опор.

Таким образом, метод проектов помогает развивать навыки самостоятельной работы студентов, их познавательную активность, способствует формированию языковой базы, создает условия для осознанного усвоения мате-

риала темы, для развития личности учащегося, реализации его творческого потенциала. В целях повышения эффективности использования данного метода в туркменской аудитории нужно прогнозировать возможные сложности. Следует четко определять учебные задачи, тщательно продумывать структуру занятий. Чтобы все студенты принимали активное участие в работе над проектом, необходимо предлагать каждому задания с учетом уровня его языковой подготовки.

Секция 3
ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

УДК 81'25

**Организация педагогической практики
по второму иностранному языку**

Грушецкая Елена Николаевна

заведующий кафедрой германо-романской филологии
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
кандидат филологических наук, доцент
(г. Могилев, Беларусь)
voblaki@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется организация педагогической практики по второму иностранному языку (немецкому, французскому) для студентов, обучающихся по специальности Романо-германская филология.

Ключевые слова: педагогическая практика, организация практики, второй иностранный язык.

Abstract. The article deals with the problem of organizing teaching practice as part of the course in second foreign language (German, French) for students studying Roman-Germanic Philology.

Keywords: teaching practice at school, organization of the practice, second foreign language.

Практическая подготовка будущих специалистов является первостепенной задачей, стоящей перед учебными заведениями, обеспечивающими получение высшего образования. Для студентов, обучающихся на педагогических специальностях, большое значение имеет знакомство с профессией учителя в рамках педагогической практики.

Учебным планом специальности «Романо-германская филология» МГУ имени А.А. Кулешова предусмотрена педагогическая практика как по первому (английскому), так и по второму (немецкому, французскому) языкам в соответствии с присваиваемой квалификацией «Филолог. Преподаватель английского и немецкого языков и литературы. Переводчик», «Филолог. Преподаватель английского и французского языков и литературы. Переводчик».

Целью педагогической практики является обеспечение подготовки студентов к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве учителя иностранного языка.

В соответствии с целью определяются и задачи педагогической практики:

- обучение планированию учебно-воспитательного процесса в школе;
- овладение практически методикой обучения учащихся различным аспектам иностранного языка и видам речевой деятельности;
- обучение владению методикой проведения факультативных, внеклассных и воспитательных мероприятий;
- ознакомление студентов с современным состоянием учебно-воспитательного процесса в школе, гимназии, лицее;
- обучение студентов-практикантов самостоятельно выполнять наиболее общие должностные обязанности, соответствующие их будущей квалификации и др. [1].

Непосредственному этапу прохождения педагогической практики предшествует очень важный этап теоретической подготовки в рамках дисциплины «Методика преподавания иностранного языка». Однако данная дисциплина предусмотрена лишь по первому языку, и, хотя основные теоретические положения приложимы и ко второму иностранному языку, они не отрабатываются на его материале, что создает значительные трудности для студентов в плане подготовки к прохождению педагогической практики по немецкому и французскому языкам. Между тем, сроки практики (6 недель), выполняемая нагрузка студента-практиканта (проведение 20 уроков, внеклассных и воспитательных мероприятий) практически идентичны по двум языкам.

В сложившихся условиях большая ответственность ложится на преподавателей-методистов, которые используют все возможности для оказания помощи студентам в их первом педагогическом опыте. В первую очередь, это использование тематики дисциплины «Второй иностранный язык». Например, при изучении темы «Моя будущая профессия» большое внимание уделяется рассмотрению особенностей работы учителя, планированию и построению урока. Студенты готовят и демонстрируют отдельные фрагменты уроков с использованием школьных учебников, аудио- и видеоматериалов.

Очень действенными являются лекции-консультации по использованию школьной лексики на уроках немецкого или французского языка, которые проводятся методистами кафедры непосредственно перед началом работы студентов в школе. В распоряжении студентов-практикантов имеется видео-база лучших уроков, разработанные учебно-методические комплексы по методике преподавания иностранного языка.

Важным моментом организации педагогической практики является выбор базы ее прохождения. Следует отметить, что количество школ в г. Могилеве, в которых изучаются немецкий и французский языки, ограничен. Тем не менее, в качестве учителей-методистов выступают, как правило, опытные специалисты с высшей, реже первой, квалификационной категорией, извест-

ные своими профессиональными достижениями не только в г. Могилеве, но и за его пределами. Именно их ценный опыт перенимают студенты во время прохождения практики. Учителя-методисты помогают студентам в выборе тематики уроков, методов и приемов подачи материала, закрепления и контроля знаний. При необходимости студенты-практиканты получают консультации по правильному оформлению своей речи на уроке, правильному поурочному планированию.

Педагогическая практика находится в центре внимания администрации школ. Заместители директора по учебной и воспитательной работе знакомят будущих учителей с организацией учебного и воспитательного процессов, с обязанностями учителя и классного руководителя.

О своих достижениях, трудностях и проблемах студенты делятся на конференции по итогам педагогической практики.

Таким образом, педагогическая практика по второму иностранному языку является важным компонентом учебного плана, программы получения высшего образования по педагогической специальности, предусматривающей владение выпускником двумя иностранными языками. Для повышения эффективности подготовки будущего учителя иностранного языка необходимо шире использовать возможности филиалов кафедры.

Список литературы

1. Программа преддипломной педагогической практики для специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология» / сост. М.В. Заблоцкая. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2015.

УДК 52(2)

Способы эффективной организации научно-исследовательской и проектной деятельности на уроках английского языка

Кагукина Татьяна Владимировна

Учитель английского языка

Государственного учреждения образования «Гимназия № 2 г. Могилева»

(г. Могилев, Беларусь)

tatianakagukina@mail.ru

Аннотация. Обосновав актуальность проблемы научно-исследовательской деятельности учащихся, автор рассматривает основные направления и формы ее организации. Приводятся примеры организации научно-исследовательской деятельности по иностранному языку в государственном учреждении образования «Гимназия № 2 г. Могилева». В качестве способа выявления учащихся, готовых к осуществлению научно-исследовательской деятельности, предлагаются небольшие домашние задания исследовательского характера. Приводятся три модели дальнейшей организации научно-исследовательской деятельности учащихся.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, учащийся, иностранный язык, способ отбора учащихся, задания исследовательского характера, модели организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Abstract. Having stated the importance of students' research work the author turns to the main ways to realize it. The research experience of Mogilev Gymnasium №2 is analyzed. Research home tasks are considered to be the most efficient ways to reveal those who are interested in carrying out research projects. Three models of further development of students' research work are given.

Keywords: research work, a student, a foreign language, the way to select students, research tasks, patterns of students' research work organization.

На сегодняшний день проблема организации научно-исследовательской деятельности учащихся является как никогда актуальной. Обществу нужны специалисты, которые умеют ставить и формулировать цели работы, ее этапы, принимать самостоятельно решения, оценивать специфику деятельности, и имеют развитое исследовательское мышление. Организация и курирование исследовательской деятельности учащихся является одним из требований, предъявляемых к учителю-предметнику.

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов работы, характерных для исследований в науке. При организации научно-исследовательской деятельности кардинально меняется функция педагога: он перестает быть основным источником информации для учеников и становится организатором их собственно познавательной деятельности. Однако роль организатора исследовательской деятельности никоим образом не облегчает непростой труд педагога, так как исследование учащихся этот длительный и трудоемкий процесс, этапы которого необходимо четко продумать и распланировать.

В настоящее время в арсенале современного учителя иностранного языка существует огромное множество нетрадиционных уроков, предполагающих выполнение учащимися учебного исследования или его элементов, которые в полной мере позволяют повысить результативность занятий. К ним относятся: урок-исследование, урок-творческий отчет, урок-проект, урок-презентация на заданную тему, урок-путешествие, урок-рассказ, урок-защита мнения, гипотезы, урок-доказательство и т. д. Такие уроки требуют тщательной подготовки педагога, которая заключается в выборе проблем, видов работы, способствующих решению исследовательской задачи, дополнительного материала. Кроме того, требуется высокая эрудиция самого педагога, творческий подход к организации урочной деятельности учащихся.

В государственном учреждении образования «Гимназия № 2 г. Могилева» учебно-исследовательская работа учащихся по предмету «английский язык» организуется по двум направлениям: 1) урочная учебно-исследовательская деятельность учащихся; 2) внеурочная учебно-исследовательская деятельность

учащихся, которая является логическим продолжением урочной деятельности.

Основными формами научно-исследовательской деятельности учащихся по предмету «английский язык» в гимназии являются: 1) работа над рефератами в рамках тематики, предусмотренной программой; 2) разработка проектов по темам, рекомендованным программой; 3) научно-практическая конференция, ежегодно проводимая в учреждении образования, по результатам проведения которой лучшие работы рекомендуются к участию в городской конференции работ научно-исследовательского характера; 4) предметные олимпиады, для подготовки к которым учащиеся под руководством педагога изучают дополнительную литературу, исследуют определенную тему на более высоком уровне; 5) творческие конкурсы, требующие от учащихся дополнительных исследований в области истории языка, культуры страны изучаемого языка; 6) сотрудничество с преподавателями Могилевского государственного университета им. А.Кулешова, которые проводят консультации по вопросам выбора тематики, организации и оформления исследовательской работы.

Отметим, что по данным исследований только 16% населения способны по-настоящему осуществлять данного рода работу. Поэтому педагогу важно уметь определять тех учеников, которые имеют склонность к научной работе. И это далеко не всегда учащийся, успевающий по дисциплине «иностранному языку» на отлично. Довольно часто отличников не привлекает возможность улучшить успеваемость за счет написания исследовательской работы. Очевидна необходимость обратить внимание на тех учащихся, которых интересует сам процесс, а не только результат, будь то отметка или похвала педагога. Несомненно, существуют специальные методики выявления учащихся, способных к проведению исследований. Однако реальные условия обучения иностранному языку в школе требуют некоего универсального и не затратного по времени и подготовке способа. Полагаем, что домашние задания исследовательского характера являются одной из форм исследовательской деятельности учащихся. Задания на дом могут быть кратковременными или долговременными. Такого рода задания снабжены четкими инструкциями по их выполнению и сопровождаются, например, следующими словами: Исследуй..., Докажи..., Определи..., Изучи и сравни..., Сопоставь и проанализируй..., Сделай вывод о... и т. д.

Опыт организации исследовательской деятельности учащихся показывает, что подобные задания, хотя и кажутся довольно простыми с первого взгляда, являются наиболее эффективными в выявлении тех, кто небезразличен к научно-исследовательской деятельности. Заметив научный потенциал учащихся, далее возможно воспользоваться одной из следующих популярных моделей организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Модель 1. «Обучение исследованию»

Цель: не столько достижение результата, сколько освоение самого процесса исследования.

Технология: учитель ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит найти учащемуся. Модель реализуется как форма организации индивидуальной деятельности ученика во внеурочное время.

- | |
|--|
| Шаг 1. Столкновение с проблемой.
Шаг 2. Сбор данных – «верификация»
Шаг 3. Сбор данных – экспериментирование.
Шаг 4. Построение объяснения.
Шаг 5. Анализ хода исследования. |
|--|

Модель 2. «Приглашение к исследованию»

Цель: развитие проблемного видения, стимулирование поискового мышления.

Технология: учитель ставит проблему, но уже метод ее решения ученики ищут самостоятельно. Реализуется как форма организации групповой и коллективной деятельности ученика во время урока.

- | |
|---|
| Шаг 1. Знакомство с содержанием предстоящего исследования.
Шаг 2. Построение собственного понимания замысла исследования.
Шаг 3. Выделение трудностей учебного познания как проблемы исследования
Шаг 4. Реализация собственного способа построения исследовательской процедуры. |
|---|

Модель 3. «Систематическое исследование»

Цель: формирование научного мышления, синтез процесса исследования и его результатов.

Технология: постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляется учащимся самостоятельно.

- | |
|--|
| Шаг 1. Определение проблемы.
Шаг 2. Выдвижение гипотезы.
Шаг 3. Выбор источников информации.
Шаг 4. Анализ и синтез данных.
Шаг 5. Организация данных для ответа на поставленные вопросы и проверки гипотезы.
Шаг 6. Интерпретация данных в соотнесении с социальными, экономическими и политическими процессами. |
|--|

Как видим, модели отличаются степенью присутствия педагога в исследовательском процессе и самостоятельности учащихся в исследовании и написании работы. Названные модели можно также рассматривать как этапы в обучении исследовательской деятельности учащихся.

Научно-исследовательская работа является важным компонентом организации учебной деятельности учащихся. Залогом успеха школьного исследования может стать заинтересованность ученика, стремление к поиску и же-

вание что-то открыть. Успех работы зависит от правильной организации всего процесса проведения исследования или работы над проектом.

Список литературы

1. **Коньшева, А.В.** Современные методы обучения английскому языку / А.В. Коньшева. – Минск : Тетра система, 2004. – 175 с.

УДК 372.881.1

Формирование коммуникативной компетенции учащихся посредством иностранного языка

Лещевич Екатерина Дмитриевна

учитель английского языка высшей квалификационной категории
Государственного учреждения образования «Гимназия № 2 г. Могилева»
(г. Могилев, Беларусь)
LKD2111@mail.ru

Аннотация. Данная работа представляет собой обобщение опыта педагогической деятельности учителя английского языка. В ней представлены основные педагогические технологии и формы работы, направленные на формирование коммуникативной компетенции учащихся при обучении иностранному языку на учебном занятии и во внеурочной деятельности. Статья носит практическую направленность и представляет интерес для начинающих и практикующих педагогов по иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, метод проектов, дискуссия, дебаты, внеурочная деятельность, самостоятельная деятельность.

Abstract. The article summarizes professional experience of a teacher of English. The author presents the key teaching technologies and forms of work aimed at formation of students' communicative competence while teaching a foreign language at the lesson or in extracurricular activity. The article has practical focus and can be interesting for trainee and experienced teachers of English.

Keywords: communicative competence, game technologies, information technologies, project method, discussion, debate, extracurricular activity, unsupervised activity.

Актуальность системы педагогической деятельности продиктована социальным заказом общества, в котором востребованы интеллектуальные, эрудированные и творческие люди, умеющие общаться с представителями разных национальностей, различного социального статуса и уровня образования, способные творчески подходить к любому делу. Образовательный стандарт общего среднего образования по иностранному языку Республики Беларусь указывает на то, что генеральная цель обучения иностранному языку в школе – это воспитание поликультурной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией. Компетенции служат активным основанием для осуществления структурирования учебного мате-

риала, поскольку в них отражены интегральные характеристики качества подготовки и личностные смыслы ученика, что позволяет представить и описать результат обучения в единстве его мотивационно-ценностных, коммуникативных, когнитивных, социокультурных составляющих. В качестве стратегической интегративной компетенции, владение которой должно быть обеспечено, выступает коммуникативная – владение совокупностью речевых, языковых, социокультурных норм изучаемого языка, а также владение компенсаторными и учебно-познавательными умениями, позволяющими выпускнику школы осуществлять межкультурную коммуникацию и решать стоящие перед ним речевые, образовательные, познавательные и иные задачи [5, с. 21–22].

Для формирования коммуникативной компетенции я использую в своей педагогической деятельности современные образовательные технологии и формы работы, которые, на мой взгляд, являются наиболее эффективными при обучении иностранному языку. Ориентируясь на зону актуального и ближайшего развития учащихся, систему моей педагогической деятельности можно представить в виде следующей схемы. Зона актуального развития – учебное занятие (игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, творческие задания, мозговой штурм, дискуссии, дебаты).

Зона ближайшего развития: 1. Внеклассная деятельность в сотрудничестве с учителем (факультативные занятия, общешкольные внеклассные мероприятия на иностранном языке, издание школьной газеты, клуб любителей английского); 2. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся (использование аутентичных материалов обучения, ведение личного дневника на иностранном языке, изучение профессионального английского). Использование таких методов работы обеспечивает успешную обратную связь между учителем и учеником, превращает процесс изучения иностранного языка в эффективное взаимодействие между всеми участниками общения. При этом учитель направляет и корректирует деятельность учащихся как на уроке, так и во внеурочной деятельности, а активность учащихся доминирует в процессе обучения.

I. Игровые технологии.

На уроках целесообразно использовать как языковые, так и речевые игры.

1. Языковые игры: фонетические, лексические и грамматические («Слышу – не слышу», «Кто быстрее?» «Много слов из одного», «Найди рифму», «Look sharp», «Chainword», «Guess it», «The Gate» и др.).

2. Речевые игры: ролевые игры и имитации, деловые и обучающие игры («В магазине», «В ресторане», «Телефонный разговор», «В аптеке», «Кто хочет стать миллионером», «Один против всех», игра-интервью по технологии «Карусель» и др.).

Использование игровых технологий способствует выполнению важных методических задач, таких как: 1) создание психологической готовности учащихся к речевому общению; 2) обеспечение естественной необходимости

многократного повторения ими языкового материала; 3) тренировку учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи. Игровые технологии делают процесс обучения занимательным, интересным и привлекательным для детей, которые не приемлют однообразие в процессе обучения иностранному языку. Игра способствует воспитанию лидерских качеств, развивает быстроту мышления и спонтанность речи.

II. Информационно-коммуникационные технологии.

Возможность идти в ногу со временем предоставляют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Применяя ИКТ в своей практике, я с уверенностью могу сказать, что эти технологии способствуют ускорению процесса обучения, росту интереса учащихся к предмету, улучшению качества усвоения материала, позволяют индивидуализировать процесс обучения и дают возможность избежать субъективности оценки. ИКТ дают возможность использования обучающих и тестирующих программ и мультимедийных презентаций, работы с аудио- и видеоматериалами, создания информационных интернет-проектов.

Использование ИКТ приучает учащихся к самостоятельной работе по усвоению новой информации, переработке и дальнейшему ее использованию, расширяет возможности использования межпредметных связей и способствует созданию естественных ситуаций общения.

III. Творческие задания.

Развитию творческих способностей учащихся помогает использование метода проектов, как на уроках, так и во внеурочной деятельности. В своей работе я использую разные виды проектов, предпочтение отдаю творческим, выполнение которых наиболее импонирует учащимся. Примерами проектной деятельности могут служить следующие формы работы: коллективное создание сборника тематических четверостиший, календарь главных спортивных событий, изготовление новогодних открыток, написание рассказов, сочинений, сказок. Таким образом, в процессе творческой деятельности на уроках и во внеурочной деятельности учащиеся раскрываются как личности, учатся использовать накопленный багаж знаний и сочетать различные виды работы по достижению общего результата, привыкают общаться в непринужденной обстановке, что способствует выработке спонтанности и ситуативности речи, развивает творческое мышление.

IV. Мозговой штурм, дискуссии, дебаты.

Эти активные формы работы помогают мне развивать у своих учащихся критическое мышление, способствовать воспитанию уважительного и терпимого отношения к противоположной точке зрения, формировать способность в коллективной работе достигать согласия в условиях различных взглядов. В начале обучения иностранному языку целесообразнее использовать мозговой штурм как способ введения в атмосферу иноязычного общения,

обобщения изученных понятий, введение в новую тему или анализ фоновых знаний учащихся. Участие в дискуссиях и дебатах на учебных занятиях дает возможность детям развивать их творческие способности, проявлять себя в лидерстве, добывать необходимую информацию самостоятельно. Во время проведения дискуссий и дебатов ребята учатся грамотно излагать свои мысли и отстаивать свою точку зрения на иностранном языке. В процессе обучения иностранному языку я создаю условия для повышения мотивации учащихся к самостоятельной познавательной деятельности. Такое обучение ориентировано на интересы учащихся и служит основой для погружения детей в иноязычную среду общения.

Внеурочная деятельность в школе в сотрудничестве с педагогом.

Основными видами внеклассной работы с учащимися по английскому языку являются: 1. Общешкольные внеклассные мероприятия (празднование Хэллоуина, Дня Святого Валентина и др.); 2. Издание учащимися школьной газеты на английском языке под руководством учителя; 3. Открытие клуба любителей английского языка. В рамках клуба любителей английского языка можно проводить различные мероприятия по совершенствованию навыков свободного речевого общения, в том числе драматизацию сказок и пьес, театр мимики и жестов, когда учащиеся сопровождают свою речь или компенсируют пробелы в лексических знаниях с помощью мимики и жестов. Эти виды внеурочной работы с учащимися поддерживают интерес к изучаемому языку и стране изучаемого языка, погружают их в атмосферу межкультурного общения, создают условия для воспитания поликультурной личности учащихся.

Основными видами самостоятельной работы являются: 1) использование аутентичных материалов обучения: чтение газет и журналов, изданных в стране изучаемого языка; исполнение песен и просмотр фильмов на иностранном языке; применение английской версии компьютерных игр и программной среды на домашнем компьютере; 2) ведение личного дневника на иностранном языке; 3) изучение профессиональной лексики. Эти виды работы предназначены для высокомотивированных учащихся, которые определились с выбором будущей профессии и знают, что иностранный язык будет им необходим для поступления в вуз или для будущей работы. Учитель предлагает учащимся различные виды деятельности, а они определяют наиболее подходящий для их уровня притязаний вид работы и выполняют его самостоятельно дома.

Данную систему педагогической деятельности можно использовать при обучении любому иностранному языку в школе. Использование всех вышеописанных технологий, приемов и форм работы позволяет создавать высокую мотивацию к изучению языка, делает процесс обучения интересным и посильным для всех учащихся. Выполнение творческих заданий, использование ИКТ, участие в играх на учебном занятии создают ситуацию успеха для каждого ребенка.

Список литературы

1. **Андреасян, И.М.** Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И.М. Андреасян // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2006. – № 2. – С. 18–23.
2. **Анискович, Н.Р.** Комплекс интерактивных упражнений для обучения речевому взаимодействию в процессе иноязычного общения / Н.Р. Анискович // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2003. – № 2. – С. 16–26.
3. **Бабаянц, А.В.** Технология стимуляции реального общения на иностранном языке / А.В. Бабаянц // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 60–66.
4. **Запрудский, Н.И.** Современные школьные технологии – 2 / Н.И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2010. – 256 с.
5. Образовательный стандарт “Общее среднее образование. Иностранный язык III–XI классы”.
6. **Хуторской, А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 372

Внеклассная работа по иностранному языку как способ повышения мотивации

Мясоед Алла Павловна

заведующий кафедрой теории и практики немецкого языка
Барановичского государственного университета
(г. Барановичи, Беларусь)
miasaed_a@tut.by

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения мотивации к изучению иностранного языка в рамках деятельности театрального кружка.

Ключевые слова: Внеклассная работа, театральные технологии, иностранный язык, мотивация.

Abstract. The article deals with the problems of *motivation* for learning foreign language within activities of a drama club.

Keywords: Outdoor activity, theater technologies, foreign language, motivation.

Фактор мотивация учения является составляющей успешного обучения наряду с эмоциональными, познавательными и социальными факторами. Хорошая успеваемость напрямую связана с высокой мотивацией, чем обусловлены интерес и повышенное внимание к данной проблеме.

Программа по иностранным языкам определяет основную цель обучения иностранным языкам в средней школе как формирование поликультурной личности учащихся путем использования потенциала учебного предмета для

социализации подрастающего поколения, появления у него гуманистических ценностных ориентаций, обогащения духовного мира в процессе овладения иноязычной коммуникативной компетенцией [1]. Данная цель достигается в процессе формирования у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, именно через формирование речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций.

Урок иностранного языка в современной школе в большей степени направлен на решение познавательных задач, усвоение учащимися новых слов, грамматических структур, их закрепление и употребление в речи. Многие учителя считают, что нерационально использовать учебное время на игры, задания творческого характера. Когда школьники только начинают изучать иностранный язык, ни один учитель не может пожаловаться на отсутствие у них интереса к предмету. Однако уже на средней ступени обучения интерес ослабевает, а затем у большинства учащихся и совсем пропадает, учитывая объемы учебного материала, рекомендованного к усвоению, а также и другие факторы.

Если главной целью обучения иностранным языкам в школе является коммуникативная компетенция, развитие личности ребенка, желающей и способной к участию в межкультурном общении на иностранном языке, а в дальнейшем к самосовершенствованию, то качество достижения цели зависит, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяет выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения цели. Внеклассная работа по иностранному языку предлагает различные виды, формы и технологии для повышения мотивации. Если на уроке на первое место выступают когнитивные процессы, то во внеклассной работе учитель имеет возможность задействовать другие способности школьников, создать условия для их самореализации, самосовершенствования, социализации.

Традиционный школьный урок проходит, как правило, за партами, и не всегда есть возможность изменить порядок расположения парт. Внеклассное занятие может проводиться не обязательно в классе, и изменение привычной обстановки создаёт непринуждённую атмосферу, вызывает любопытство учащихся, раскрепощает их.

Безусловно, сам факт использования разнообразных приёмов и заданий ни о чём не говорит. Механическое увеличение количества ещё не означает хорошего качества. Однако если учитель не знает и не использует на уроке ничего, кроме вопросно-ответных упражнений, чтения вслух, перевода и механического пересказа прочитанного, то вряд ли такой стиль будет способствовать повышению мотивации учения и реальному формированию коммуникативной компетенции.

Разнообразие форм и технологий внеклассной работы способно существенно повлиять на повышение мотивации, так как она помогает учащимся

не только увидеть возможности изучаемого языка, но и создает положительный эмоциональный настрой. Вовлечение учащихся в подготовку литературно-музыкальных композиций на иностранном языке, сценок, скетчей помогают создать ситуацию успеха. Осознание того, что они могут выступить на концерте с номером на иностранном языке, формирует положительную самооценку; ребенок растет не только в собственных глазах, но и в глазах сверстников.

В качестве формы внеклассной работы по немецкому языку с учащимися I ступени общего среднего образования был выбран театральный кружок, деятельность которого была направлена на *развитие творческой активности учащихся, расширение культурного кругозора, фоновых знаний, эрудиции, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как следствие, повышение мотивации к изучению языка и культуры другой страны*. Занятия театрального кружка проводились студентами выпускного курса с целью исследования специфики использования театральных технологий во внеклассной работе для развития творческой активности учащихся и повышения мотивации к изучению немецкого языка. Занятия проводились в течение полугода, учащиеся подготовили инсценировку сказки «Золушка» и выступили с ней перед родителями и другими учащимися.

Анализ результатов проведенного среди учащихся анкетирования позволил сделать некоторые выводы.

Учащиеся отмечают, что в результате участия в работе театрального кружка:

- они научились концентрировать внимание на том, что они делают (47%);
- они стали более самостоятельными (32%);
- они перестали бояться отвечать перед классом (63%);
- им понравилось работать в группе с другими детьми (34%);
- у них появилось желание еще больше работать над немецким языком (74%).

Безусловно, на мотивацию влияют такие факторы как уровень развития учащегося, его личностные качества и интересы, среда, в которой он обучается, и, конечно же, предмет обучения. Большую роль играют определенные когнитивные способности учащихся, однако этот аспект можно в некотором роде компенсировать в ходе внеклассного занятия, когда речь идет не о высокой отметке, а о проявлении других способностей: артистизма, творчества, умения работать в коллективе.

Таким образом, использование игровых, театральных технологий во внеклассной работе по иностранному языку позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более содержательным и мотивированным. Игра втягивает в активную познавательную деятельность как каждого учащегося в отдельности, так и весь коллектив в целом, помогает раскрыть способности учащихся,

формирует коммуникативную компетенцию и повышает мотивацию к изучению предмета.

Список литературы

1. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский). III–XI классы. Утверждено Министерством образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2012.

УДК 378.147: 81'243

Формирование навыков грамматического оформления иноязычной речи

Пушкарева Светлана Алексеевна,

старший преподаватель кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
(г. Могилев, Беларусь)
afk_msu@mail.ru

Мальчикова Анастасия Владимировна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
(г. Могилев, Беларусь)
afk_msu@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются подходы к формированию грамматических навыков, этапы формирования грамматических навыков. Приводятся примеры грамматических упражнений, имеющих коммуникативную направленность.

Ключевые слова: грамматический навык, подходы к обучению грамматике, ознакомление, тренировка, применение, виды упражнений.

Abstract. In the article some approaches to teaching grammar and stages of developing grammar skills are considered. There are some examples of communication-orientated grammar exercises.

Keywords: grammar skill, approaches to teaching grammar, presentation, practice, application, types of exercises.

Грамматика является одним из главных аспектов обучения иностранному языку. Изучение грамматики значительно упрощает построение предложений в устной и письменной речи. Кроме того, знание определённых грамматических конструкций предотвращает трудности в понимании иноязычной речи, а также иноязычных текстов.

Обучение грамматике можно реализовывать через структурный, коммуникативный, дедуктивный и индуктивный подходы. Каждый из этих подходов имеет свои плюсы и минусы. Логичное комбинирование данных подходов

может привести к успешному осмыслению и закреплению грамматического материала в памяти учащихся, а также к дальнейшему применению грамматического навыка в языковой практике. Например, при желании можно практически воссоздать языковую среду с помощью разыгрывания различных ситуаций и в то же время использовать правила для придания изучению грамматического явления осознанности.

Следует отметить, что “целью обучения грамматике является ее спонтанное употребление в речи” [2, с. 102]. Это значит, что нельзя отрывать грамматику от речи, так как она представляет ее материальную основу [5, с. 74]. На письме также необходимо оперировать грамматическими конструкциями.

Овладение грамматикой важно и для понимания речи других людей при аудировании, так как для восприятия и понимания недостаточно иметь в своем арсенале ограниченный набор грамматических конструкций, потому что другие люди могут использовать в своей речи более сложные грамматические конструкции [6, с. 102]. То же самое относится и к чтению. Незнание определённых грамматических конструкций может привести к трудностям в понимании текста.

Таким образом, “основная цель обучения грамматике в средней школе – формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма” [6, с. 101].

Согласно И.Л. Биму, можно выделить следующие этапы работы над активным грамматическим минимумом:

1) Ознакомление с грамматическим явлением и осознание его значения, формы и употребления.

2) Тренировка в его практическом использовании. Внимание учащихся направлено не только на подлежащее выражению содержание, но и на средства, которые необходимо для этого использовать. Особую роль играет опора на даваемый учителем образец.

3) Применению на репродуктивном уровне, т. е. развитие умений диалогической и монологической речи.

4) Применение на продуктивном уровне, т. е. формирование собственно речевых умений [1].

Для усвоения пассивной грамматики необходимы почти аналогичные этапы работы.

Активный грамматический материал предназначен для усвоения и дальнейшего использования в продуктивных видах речевой деятельности. Пассивный материал служит для узнавания при чтении и аудировании. Как правило, активная грамматика изучается в средней школе, а более сложные грамматические явления, отнесённые к пассивному минимуму, изучаются в старшей школе [6, с. 102]. На начальной ступени формирование рецептивных грамматических навыков не занимает много места, так как весь грамматический

материал усваивается здесь продуктивно, но на средней ступени удельный вес этой работы возрастает [2, с. 149].

На первом этапе работы над активным грамматическим минимумом происходит ознакомление с формой, значением и употреблением грамматического явления. Для этого используется связный текст [5, с. 76]. Предварительно учителю необходимо сообщить о ситуациях, в которых можно встретить и употреблять изучаемое грамматическое явление [4, с. 84]. Предъявляется данный текст либо для восприятия на слух, либо в печатном виде. Текст является образцом будущего высказывания учащихся. Осмысление грамматического материала может проходить дедуктивно или индуктивно. Дедуктивный метод предполагает, что учащимся сразу же после текста может быть дано правило, и они будут искать в тексте конкретный материал для его подтверждения. Индуктивный же метод предполагает, что учащиеся на основе анализа текста при помощи наводящих вопросов могут вывести правило. Обычно индукция и дедукция используются в единстве. Форма грамматических явлений может быть выведена индуктивно, но нужно специальными средствами привлечь к ней внимание учащихся [5, с. 77]. Это возможно с помощью интонации, паузы, выделения голосом, ударения [4, с. 86]. Можно идти обратным путем – сначала сообщить правило, касающееся значения и употребления формы, тогда учащиеся могут под углом этого правила анализировать текст. Привлечь внимание к форме можно с помощью наводящих вопросов: в каком времени стоит глагол; из каких частей состоит эта временная форма. Таким образом, главное при ознакомлении с новым грамматическим явлением – стимулирование исследовательского поиска учащихся, наблюдения под определенным углом зрения. Кроме того, следует побуждать учащихся к проговариванию текста вслед за учителем, а затем к самостоятельному воспроизведению [5, с. 78]. Сочетание анализа с синтезом, правил с упражнениями, осмысления с имитацией при ознакомлении приводит к прочному усвоению грамматического явления.

Следующий этап формирования навыков включает в себя тренировку данного грамматического явления. Тренировка помогает учащимся расширить диапазон употребления данного грамматического явления, что значительно важно для умения выражать собственные мысли.

В методике на этапе автоматизации выделяются следующие основные виды упражнений: 1) имитационные упражнения, которые выполняются на основе образца; 2) подстановочные упражнения; 3) трансформационные упражнения; 4) упражнения игрового характера; 5) упражнения в комбинировании грамматических явлений [5, с. 150].

Благодаря имитационным упражнениям, у учащихся развивается способность к прогнозированию. Имитация может осуществляться на слух или на основе печатной опоры. Большое место при осуществлении имитации отводится хоровой работе [5, с. 78]. Грамматическая структура

в данных упражнениях задана, ее следует повторить без изменения. Кроме хоровой работы, имеет место списывание текста или части с подчеркиванием грамматических явлений [3, с. 32].

Если имитационные упражнения предполагают проговаривание нерасчлененного материала, то упражнения в видоизменении грамматических явлений предполагают расчленение и преобразование данного материала. Материальной опорой могут служить подстановочные таблицы. При помощи подстановочных таблиц производятся разнообразные трансформации. Подстановочные упражнения используются для доведения до автоматизма употребления грамматической структуры в аналогичных ситуациях. Важным моментом является обеспечение подсказки элементов для подстановки. Эффективны не только упражнения, которые требуют составления предложений по аналогии с речевым образцом, но и упражнения, требующие выбора в результате противопоставления грамматических форм в подстановочной таблице. Сначала следует предлагать учащимся упражнения, в которых необходимо противопоставить определенную грамматическую форму ряду подобных, а только затем составить предложение по образцу. Целесообразно при сопоставлении использовать картинки [3, с. 32].

Трансформационные упражнения предполагают определенную трансформацию реплики (или части реплики) учителя, собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, числа существительного и т. п. Разновидностью данных упражнений может быть разговор по телефону с пропусками из-за плохой слышимости. Даются реплики одного из собеседников, а ответы, которые содержат изучаемое грамматическое явление, необходимо восстановить. При этом в качестве опор могут служить слова в исходной форме. К упражнениям в видоизменении также относятся упражнения в исправлении смысловых ошибок, являющихся следствием грамматических. К этим упражнениям примыкает и такое задание, как “разговор втроем”. Например, учитель спрашивает, знает ли ученик, какую книгу читал его сосед по парте. Ученик отвечает, что не знает и обращается за информацией к соседу. Сосед рассказывает, какую книгу он прочитал. После чего ученик рассказывает эту информацию учителю.

Чтобы развить у учащихся способность, необходимую для связной осмысленной речи, нужно провести их через упражнения в комбинировании грамматических явлений. Для этого задаются соответствующие ситуации. Например, ученику необходимо рассказать о том, как он обычно проводит свой день, а также о планах на следующий день. Задаваемые ситуации следует снабжать опорами грамматического характера. Эти опоры могут варьироваться от конкретных и подробных до намёка в виде схемы [3, с. 32].

Таким образом, формирование грамматических навыков иноязычной речи проходит по трем основным этапам – ознакомление, тренировка, применение.

На всех этапах предполагается выполнение упражнений различных видов в определенной последовательности. Принимая во внимание конечную цель изучения иностранного языка, состоящую в умении общаться на нем, можно сказать, что все упражнения должны носить коммуникативный характер.

Список литературы

1. **Бим, И.Л.** Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И.Л. Бим // Общая методика обучения иностранным языкам. – Москва, 1991. – С. 99–111.
2. **Бим, И.Л.** Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации : учеб. пособие / М-во просвещения РСФСР. Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. Кафедра лексики и фонетики нем. яз. – Москва : [МГПИ], 1974. – 240 с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е.А. Маслыко [и др.]. – 6-е изд. – Минск : Вышэйш. шк., 2000. – 522 с.
4. **Пассов, Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностранных языков / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. **Рогова, Г.В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
6. **Соловова, Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2003. – 239 с.

УДК 378.147: 81'243

Пути совершенствования произносительных навыков иноязычной речи

Пушкарева Светлана Алексеевна

старший преподаватель кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
afk_msu@mail.ru

Шинкарева Марина Дмитриевна

студент 5 курса факультета иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
afk_msu@mail.ru

Аннотация. Рассматривается обучение иноязычному произношению в средней школе. Формулируются цель, принципы и проблемы обучения произношению. Обосновывается необходимость совершенствования навыков произношения, приводятся примеры путей совершенствования произношения.

Ключевые слова: произношение, навыки произношения, аппроксимация, интерференция, совершенствование навыков, фонетическая зарядка, исправление ошибок произношения.

Abstract. In the article teaching pronunciation at secondary schools is considered. The aim, principles and problems of teaching pronunciation are examined. The authors justify the relevance of developing pronunciation skills and give examples of some activities meant for improving pronunciation habits.

Keywords: pronunciation, pronunciation skills, approximation, interference, development of skills, warming up for pronunciation, correction of pronunciation mistakes.

«Язык возник и существует как средство общения людей, прежде всего, в звуковой, устной форме. Письмо является лишь условным изображением звуковой формы языка. Поэтому для того, чтобы овладеть языком, необходимо, прежде всего, овладеть его звуковой формой, его фонетическим строем, то есть системой звуков, словесным ударением и интонацией» [1, с. 12]. Речь будет понятна аудитории с трудом, искаженно или вообще непонятна, если говорящий нарушает фонетические нормы языка.

В настоящее время цели и задачи обучения произношению в средней школе определяются практической целью – научить общению на иностранном языке. Плохо сформированные произносительные навыки препятствуют общению. Работа над произношением учащихся средней школы начинается с первых уроков начального этапа и распространяется далее на весь школьный курс обучения иностранному языку.

В современных школах используется принцип аппроксимации произношения, позволяющий не точное произношение, а лишь приблизительное, похожее на правильное. Согласно этому принципу, следует добиваться относительно правильного произношения, но допускаются отклонения от нормы, не мешающие пониманию. Следует отметить, что обучение фонетике в средней школе происходит в условиях отсутствия естественного языкового окружения, нехватки времени обучения. В данных условиях проявляется основная проблема обучения произносительной стороне речи в обучении иностранным языкам – интерференция [4].

Учитывая вышеуказанные трудности, можно сказать, что в обучении произношению оправдал себя аналитико-имитативный подход, где аналитическая часть работы заключается в вычленении звуков из связного целого и их объяснении на основе артикуляционного правила. Затем эти звуки снова включаются в целое и проговариваются учащимися вслед за образцом, имитируются [3, с. 68]. То есть действия учителя происходят в последовательности: контекст – слово – звук. Дети же идут реверсивным путем: звук – слово – контекст. Такой подход обеспечивает одновременное усвоение как фонетических и грамматических, так и лексических особенностей языка.

В начальной школе, на начальном этапе, происходит становление произношения, и можно подумать, что слухо-произносительный навык на последу-

ющих этапах сам собой совершенствуется под влиянием расширяющегося и углубляющегося речевого опыта учащихся. В действительности дело обстоит не так. При отсутствии языковой среды происходит подавление иноязычных навыков родноязычными, и они легко разрушаются. Произношение «сползает», происходит деавтоматизация произносительных навыков. Пресечь ее могут только непрекращающиеся усилия учителей и учащихся, направленные на нейтрализацию влияния родного языка, то есть на упрочение слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков на иностранном языке [2, с. 182].

Самым распространенным и эффективным способом упрочения произносительных навыков в средней школе, на продвинутом этапе, является выполнение фонетической зарядки. «Фонетическая зарядка, выполняемая почти на каждом уроке в течение всего курса обучения иностранному языку, представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков» [3, с. 71]. В начальных классах фонетическую зарядку следует проводить на каждом уроке, так как фонетические навыки только формируются и нужно уделять много внимания произношению, постоянно повторять звуки. В средней школе, начиная с пятого класса, фонетическая зарядка уже не настолько важна, так как у детей уже сформированы слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки, их просто нужно совершенствовать, отшлифовать.

У фонетической зарядки нет фиксированного места на уроке, а иногда она вообще может быть лишней. Например, если весь урок отведен на изучение нового грамматического материала по теме the Present Continuous Tense, где следует вспомнить произношение звука [ŋ], то фонетическую зарядку можно провести в начале урока. Однако, если сначала запланирована отработка новой лексики / повторение лексики, и только затем введение the Present Continuous Tense, то фонетическую зарядку следует провести непосредственно перед введением грамматического материала.

Важно отметить, что работа над произносительной стороной речи осуществляется в тесной связи с работой над другими аспектами языка – лексикой, грамматикой. Таким образом, введение или отработка лексического и грамматического материала могут стать поводом для совершенствования произносительных навыков на продвинутом этапе. Любой языковой материал имеет свою фонетическую сторону. При работе над новым языковым материалом учитель должен контролировать правильность произношения у каждого ученика.

Следует отметить, что мультимедийные средства обучения помогают поддерживать интерес к изучению иностранного языка и способствуют совершенствованию слухо-произносительных навыков.

Так, мультимедиа может применяться при:

1. Работе над грамматической конструкцией *used to* и ее фонетической стороной. В качестве фонетической зарядки можно предложить прослушать аудиозапись стихотворения:

I used to dream of blue, blue sky,
I used to dream of deserts,
I used to dream of flying kites,
I used to dream of presents.
I used to dream of fairy tales,
Of dragons, kings and princes,
I used to dream of sunny days,
Of warm and salty green seas.
But all I want right now is a friend,
Who likes the things that I do.
A good companion, helping hand,
Who's joyful, nice and kind too.

После прослушивания аудиоматериалов происходит чтение хором вслед за диктором, контролируемое учителем. Затем ученики читают стихотворение по одному. Такая фонетическая зарядка очень эффективна не только для закрепления грамматического материала, но и для совершенствования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

2. Повторении грамматического материала по теме «Articles» с тренировкой звука [ð] в начале урока. Для этого на интерактивной доске отображена скороговорка, в которой многократно повторяется необходимый звук:

These brothers bathe with those brothers,
Those brothers bathe with these brothers.
If these brothers didn't bathe with those brothers,
Would those brothers bathe with these brothers?

Работа над скороговоркой ведется аналогично первому примеру.

3. Выполнении упражнений в активном слушании, которые являются обязательной составной частью упражнений в совершенствовании слухо-произносительных навыков. Они шлифуют слух и готовят почву для упражнений в воспроизведении. Можно предложить текст в песенной форме, так как любой материал на песенной основе запоминается легче и быстрее, а произношение, грамматика и лексика прочнее откладываются в долговременной памяти учеников. Такая работа над произношением очень эффективна, так как прием работы с песнями делает урок легким, интересным и запоминающимся, а также благоприятно воздействует на мотивационную сферу учеников.

Хочется подчеркнуть, что работа над произношением заключается также и в предвосхищении и исправлении ошибок. Часто во время урока случается такая ситуация, когда ученик делает фонетические ошибки, неправильно про-

износит какой-то звук, и учитель просто не может это проигнорировать. Для такого случая в арсенале учителя всегда должны быть скороговорки, песенки, стишки, примеры на любой звук. Учитель должен всегда быть готов при необходимости напомнить ученикам, как этот звук произносится, и проговорить его с учащимися.

Таким образом, формы работы над произношением в средней школе строго подчинены решению практических задач. Они не должны отнимать много времени на уроке, так как органично вписаны в процесс обучения в целом. Обязательным условием их эффективности является регулярное привлечение внимания учащихся к фонетическим явлениям в связи со все расширяющимся языковым материалом в новых комбинациях. Работа над произносительной стороной речи осуществляется в тесной связи с работой над другими аспектами языка – лексикой и грамматикой – и интегрируется в коммуникативной деятельности учеников.

Нельзя допускать прекращения работы над произношением на среднем и старшем этапах, его надо совершенствовать, так как может произойти разрушение сформированных произносительных навыков.

Список литературы

1. **Бонк, Н.А.** Учебник английского языка : в 2 ч. / Н.А. Бонк, Г.А. Котий, Н.А. Лукьянова ; под ред. Н.А. Бонк. – Минск : Вышэйшая школа, 1991. – Ч. 1. – 639 с.
2. **Пассов, Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.
3. **Рогова, Г.В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова ; под ред. Г.В. Рогова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
4. **Коробова, О.В.** Обучение произношению английского языка / О.В. Коробова // Молодой ученый [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/63/2596>. – Дата доступа: 14.05.2016.

Секция 4
**ГЕРМАНСКИЕ И РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ
В ОПИСАТЕЛЬНОМ И СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ
АСПЕКТАХ**

УДК 811:243:37

**Национально-культурная семантика слова
в лингвострановедческом освещении**

Атрашкевич Валерия Викторовна

магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены такие основные понятия лингвострановедческого описания слова, как национально-культурный компонент языковой семантики, коннотативная лексика, фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии национальной культуры, слова-реалии иностранного языка.

Ключевые слова: слово, семантика, национальная культура, иностранный язык.

Abstract. The article considers such basic concepts of linguistic-cultural description of the word as national-cultural component of language semantics, connotative vocabulary, background vocabulary, non-equivalent vocabulary, culture-specific words, realia in the foreign language.

Keywords: word, semantics, national culture, foreign language.

Под национально-культурной семантикой языка понимается то содержание языковых единиц, которое не встречается ни в каком ином языке и отражает особенности и условия жизни носителя языка. С этой точки зрения особый интерес представляют те языковые единицы, которые наиболее ярко отражают в своей семантике национальное своеобразие культуры народа-носителя. Среди таких языковых единиц можно назвать так называемые «безэквивалентные» слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями. Безэквивалентная лексика обычно заимствуется из языка в язык. Например, для английского языка безэквивалентными являются русские ключевые слова когда-то актуальной социальной тематики *советский*, *большевик*, *колхоз* и т. д., поэтому их пришлось в свое время заимствовать: *soviet*, *bolshevik*, *kolkhoz*. К безэквивалентной лексике также относятся личные имена, географические наименования,

названия учреждений и организаций, не имеющие постоянных соответствий в лексиконе другого языка.

К национально-окрашенной лексике относится и так называемая фоновая лексика. Фонowymi словами называются слова одного языка, отличающиеся лексическими фонами от эквивалентных иноязычных слов. Лексический фон – это вся совокупность непонятных семантических долей (внеязыковых сведений), относящихся к слову. Лексические фоны основных слов языка, как правило, бывают тесно связаны с совокупностью всех особенностей культуры общества [1].

Особый интерес представляют слова, обладающие дополнительными (коннотативными) значениями и вызывающие в сознании носителя языка определенные культурно-исторические ассоциации. Например, одних и тех же животных различные народы могут наделять разными качествами. Так, в испанском языке *aguila* (орел) символизирует пронизательность, а в русском – смелость, *topo* (крот) – тупость и ограниченность, а в русском – трудолюбие и настойчивость, *ostra* (устрица) – молчаливость, а в русском языке такого образа нет. Несмотря на то, что коннотации языковых реалий не выражены языковыми средствами, они осознаются носителями языка. Дополнительные смысловые оттенки являются результатом национального «видения мира» или культурно-исторического развития народа-носителя, вовлечения им окружающей среды в сферу своей речемыслительной деятельности.

Лингвострановедение как филологическая дисциплина ставит своей задачей изучение только тех языковых единиц, которые наиболее ярко отражают национальные особенности культуры народа-носителя языка и среды его существования. Необходимость специального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимают носители языка, является залогом успешной межкультурной коммуникации и качества лингвистического образования [2; 3], иначе каждый, кто изучает иностранный язык, будет испытывать серьезные трудности в общении с иностранцами, при чтении художественной литературы, публицистики, прессы, при просмотре кино и видеофильмов, при прослушивании песен и др. на иностранном языке.

К лексическим единицам, обладающим особенно ярко выраженной национально-культурной семантикой, относятся: (1) названия реалий – обозначение предметов или явлений; характерных для одной культуры и отсутствующих в другой; (2) коннотативная лексика, т. е. слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям; (3) фоновая лексика, которая обозначает предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по национальным особенностям функционирования, формы, предназначения обозначаемых предметов и т. п. [4].

Одним из основных объектов лингвострановедения являются реалии стран изучаемого языка. С одной стороны, реалии – это реальные факты, касающиеся

культуры, истории страны, традиций, обычаев, быта народа изучаемого языка, не встречающиеся у других народов. С другой стороны, реалии – это сами слова, обозначающие национально или культурно специфические предметы и явления. Реалии как слова соотносятся с предметами через такую промежуточную категорию, как референт – мыслительный объект, отражающий предмет или явление объективной действительности и образующий то понятийное содержание, с которым соотносится данная лексическая единица [5].

При сопоставлении различных языков и культур можно выделить несколько типов реалий: (1) реалии, свойственные лишь одному языковому коллективу, а в другом они отсутствуют (так называемые денотативные реалии), например, англ. *drugstore* (аптекарский магазин) не имеет русского аналога; (2) реалии, присутствующие в обоих языковых коллективах, но в одном из них имеющие дополнительное значение, например, *clover leaf* (1. клеверный лист; 2. автодорожное покрытие с развязкой в виде клеверного листа) в русском языке имеет только первое значение – *клеверный лист*; (3) разные реалии, осуществляющие сходные функции в разных обществах, например, англ. *sponge* (губка) и русское *мочалка* при мытье в бане; (4) сходные реалии, различающиеся оттенками своего значения в разных обществах, например, англ. *cuckoo's call* (кукование кукушки) в народных поверьях американцев предсказывает, сколько лет осталось девушке до свадьбы, а в русских – сколько лет осталось жить.

В словах-реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языками и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий в языке, причем время появления новых реалий можно установить довольно точно. По сравнению с другими единицами языка отличительной чертой слов-реалий является характер их предметного содержания, то есть тесная связь обозначаемого словом-реалией предмета, понятия, явления с народом, страной, с одной стороны, и историческим отрезком времени – с другой. Отсюда следует, что словам-реалиям присущ специфический и/или национальный колорит. Именно колорит делает из нейтральной, «неокрашенной» лексической единицы «национально-окрашенное» слово-реалию. Колорит – эта та окрашенность слова, которую оно приобретает благодаря принадлежности его референта и обозначаемого им предмета к определенному народу, данной стране или местности, конкретной исторической эпохе, к культуре, быту, традициям, особенностям жизни данной страны или региона, в данную историческую эпоху, в отличие от других стран, народов, эпох.

Список литературы

1. **Верещагин, Е.М.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.

2. **Иванов, Е.Е.** Качество лингвистического образования в Республике Беларусь (в аспекте межкультурной коммуникации) / Е.Е. Иванов // Проблемы качества образования в Белоруссии и России в контексте интеграционных процессов : сб. науч. трудов : [в 2 ч.]. – Москва : ИТИП РАО, 2008. – Ч. 1. – С. 161–170.
3. **Иванов, Е.Е.** Общность задач преподавания русского и иностранных языков белорусам (в аспекте межкультурной коммуникации) / Е.Е. Иванов // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте : сб. науч. статей / под ред. Е. Е. Иванова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2012. – С. 3–7.
4. **Томахин, Г.Д.** Лингвострановедение, что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – №6. – С. 57.
5. **Томахин, Г.Д.** Реалии в культуре и языке. Реалия-предмет и реалия слово / Г.Д. Томахин // Методическая мозаика. – 2007. – № 8. – С. 20–28.

УДК 372.8:811

Типология языковых полей в современной лингвистике

Бирюк Ирина Борисовна

доцент кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
biryukirin@mail.ru

Гречихо Яна Андреевна

специалист по тестированию программного обеспечения
ЗАО «Итранзишэн»
(г. Минск, Беларусь)
afk_msu@mail.ru

Аннотация. Применение метода полевого анализа для описания и изучения языковых единиц помогает постичь язык как систему, понять многообразие связей и взаимоотношений между элементами языка. Языковое поле обширно, неоднородно и многофункционально, что проявляется в разнообразии видов полей и ведет к возникновению типологии поля.

Ключевые слова: поле, семантическая общность, функциональное тождество, конститuentы поля, ядро, периферия, синтагматические и парадигматические отношения.

Abstract. The method of field analysis applied to describe and study language units helps to perceive the language as a system, to grasp the variety of connections and relationships between the elements of the language. The linguistic field is vast, multi-structured and multi-functional, which is manifested in a diversity of field types and occurrence of field typology.

Keywords: field, semantic identity, functional similarity, constituents of the field, nuclear and marginal zones, syntagmatic and paradigmatic relations.

Возникновение понятия «поле» тесно связано с определением языка как системы, являющейся сложным, постоянно изменяющимся и развивающимся механизмом. Еще Ф. де Соссюр обратил внимание на то, что «вне речи слова, имеющие между собой что-либо общее, ассоциируются в памяти так, что из

них образуются группы, внутри которых обнаруживаются весьма разнообразные отношения» [1, с. 121]. Эти отношения могут быть грамматическими, словообразовательными, этимологическими, семантическими и др. Они и являются основой того феномена, который в лингвистике называется «полем» [2, с. 12].

Под термином «поле» обычно понимается совокупность языковых единиц, объединенных на основе общности выражаемого ими значения (семантический принцип), или общности функций (функциональный принцип), или на основе комбинации этих признаков (функционально-семантический принцип) [2, с. 26]. Выделяемые на основе этих признаков группировки – поля – представляют собой системные образования с характерными для любой системы связями и отношениями, которые могут пересекаться либо накладываться друг на друга в рамках структуры, вместе с тем обладая собственными специфическими чертами.

На возможность существования разных типов объединений обратили внимание еще в XIX в. (М.М. Покровский) и некоторые особенности полевой структуры лексики были отмечены уже при построении тезаурусов (П. Роже, Ф. Дорнзайф, З. Халлиг и В. фон Вартбург) [3, с. 107]. Первоначально теоретическое осмысление понятия «поле» в языке содержалось в работах Й. Триера и Г. Ипсена. Оно получило название *семантического поля*, которое характеризовалось обязательным наличием общего семантического признака, объединяющего все единицы поля и обычно выражаемого лексемой с обобщенным значением, «например: признак «перемещение в пространстве» в семантическом поле глаголов движения: *идти, бежать, ехать, плыть, лететь* и т. п., и наличие дифференцирующих признаков, по которым единицы поля отличаются друг от друга, например, *скорость, способ, среда передвижения*».

Для английского языка концепцию полевой структуры разработала профессор И.П. Иванова на материале частей речи и словообразования, предложив понятие *лексико-грамматического поля*. Основанием для отнесения к данному полю служит наличие общего семантического признака, который в силу того, что он обнаруживается у явлений, относящихся к разным уровням, может иметь как грамматическую, так и лексическую природу, например, семантико-грамматические классы слов, тождественные по семам предметности, атрибутивности, предикативности и т. д. [3, с. 108].

Кроме этого лингвистами выделяются *морфосемантические поля*, для элементов которых помимо семантической близости присуще наличие общего аффикса или основы (П. Гиро) или *грамматические поля*, к примеру, залоговое поле, поле количественности (М.М. Гухман, З.Я. Тураева). Исследованию средств выражения, относящихся к разным уровням, но служащих для передачи в языке одинаковых отношений, посвящен ряд работ таких исследователей, как В.Г. Адмони, Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс и А.В. Бондарко.

В.Г. Адмони интерпретирует части речи в качестве полей, обладающих центром и периферией и пересекающихся с другими полями. Наличие поле-

вой структуры он связывает с множественностью и неоднородностью признаков, свойственных разным сторонам, формам и проявлениями рассматриваемых объектов [4, с. 67]. Е.В. Гулыга и Е.И. Шендельс на материале немецкого языка также рассматривают поле как совокупность взаимодействующих разноразрядных средств в рамках языковой системы [4, с. 68].

Аналогичные принципы лежат в основе исследований русского филолога А.В. Бондарко. Ученый определяет *функционально-семантическое* поле как особого рода единство средств выражения однородного функционально-грамматического содержания в форме взаимодействия и особой организации элементов разных уровней языка. Примером функционально-семантического поля может служить поле компаративности, элементы которого группируются вокруг семантической категории сравнения. Ядро такого поля будут составлять морфологическая категория степеней сравнения прилагательных и наречий (*белее, белейший*) и синтаксические сравнительные конструкции (*белый, как снег; белее снега*). На периферии такого поля будут находиться лексические средства (*будто, похожий*) и словообразовательные средства (*беловатый, белоснежный*) [5, с. 17].

Многие исследователи, обращаясь к теории поля, рассматривают различные синтаксические комплексы в качестве полевых структур. Словосочетания и синтаксические комплексы, в которых явно проступает возможность семантической совместимости компонентов, принято относить к *синтагматическому полю* [6, с. 73]. Первым такие поля начал изучать В. Порциг на примере немецкого языка. В частности, он обратил внимание на семантически обусловленные соотношения слов, объединяющие в своем составе глагол и существительное со значением субъекта действия, глагол и существительное со значением объекта действия, глагол и существительное со значением средства и т. п., например: *sehen (видеть) – Auge (глаз), greifen (хватать) – Hand (рука), blond (светлый) – Haar (волосы), taub (глухой) – Gehör (слух)* [6, с. 111]. При этом самыми важными оказываются слова, способные выражать признаки и выполнять предикативную функцию – глаголы и прилагательные. По мнению В. Порцига, они семантически конкретнее существительных. В силу этого ядром элементарного семантического поля, согласно В. Порцигу, могут быть только глаголы и прилагательные, а само поле, таким образом, становится синтагматическим.

Среди множества подходов к изучению лексики как системы выделяется психолингвистический подход, который предполагает изучение ассоциативных полей (Ш. Балли), представляющих собой классические множества, объединенные информатом по ассоциации со словом-стимулом [7, с. 83]. Все типы и виды семантических связей в языке основаны на фундаментальной способности человеческого ума типизировать, т. е. проводить сравнения между вещами, свойствами и отношениями реального мира, закрепляя результаты

сравнения в виде психических ассоциаций. Особенности функционирования ассоциативных полей в плане восприятия речи имеют полюса от «понимания друг друга с полуслова» до «говoreния на разных языках». Причем простейшие, парные ассоциации могут широко варьироваться у разных людей, а вот сложные семантические множества, понятийные сферы, как правило, имеют довольно большие площади пересечения. Например, слово *стакан* у всех ассоциируется со словом *пить*, но у одного человека в первую очередь возникает связь *стакан – вода*, у другого – *стакан – пиво*, редко у кого ближайшей ассоциацией будет *стакан – посуда* и т. д. Если же поставить испытуемым задачу очертить весь круг связей данного слова, то полученный список у разных людей будет более или менее сходным [8].

Введение понятия ассоциативного поля позволило расширить типологию языковых полей, утверждая, что семантическая или функциональная группировка элементов языка определяется также языковой нормой, экстралингвистическими факторами и психологией носителей языка. Полевая структура как метод лингвистического анализа раскрывает систематические связи внутри языка, объясняет существование синхронических и диахронических, явных и неочевидных, синтагматических и парадигматических, прямых и косвенных, мотивированных и идиоматических отношений между единицами языка.

Список литературы

1. **Соссюр, де Ф.** Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр, Р.О. Шор. – Москва : URSS, 2013. – 271 с.
2. **Арнольд, И.В.** Основы научных исследований в лингвистике / И.В. Арнольд. – Москва : Высш. шк., 1991. – 140 с.
3. **Васильев, Л.М.** Теория семантических полей / Л.М. Васильев // Вопросы языкознания. – 1971. – № 5. – С. 105–113.
4. **Петровская, С.А.** Принципы полевого подхода к категории модальности / С.В. Петровская // Понятийные категории и их языковая реализация : Межвузовский сборник научных трудов / М-во нар. образования РСФСР, Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена : редкол.: Л.В. Шишкова [и др.]. – Ленинград, 1989. – С. 65–72.
5. **Бондарко, А.В.** Полевые структуры в системе функциональной грамматики / А.В. Бондарко // Проблемы функциональной грамматики: Полевые структуры. – СПб, 2005. – С. 12–28.
6. **Щур, Г.С.** Теории поля в лингвистике / Г.С. Щур. – Москва : Наука, 1974. – 254 с.
7. **Шафиков, С.Г.** Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц / С.Г. Шафиков. Уфа : Изд-во Башкирского ун-та, 1999. – 88 с.
8. **Абрамов, В.П.** Теория ассоциативного поля / В.П. Абрамов // Сайт филологического факультета им. Ломоносова [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~rlc2001/abstract/files/lexfraz.doc>. – Дата доступа: 22.03.2016.

Языковая реализация признаков глобализации в wear-дискурсе

Воловикова Анастасия Фёдоровна

Магистрант кафедры английской филологии и культуры
Могилёвского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилёв, Беларусь)
nastyavolya@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс глобализации на примере слоганов в одежде. Глобализация раскрывается в wear-дискурсе через следующие признаки: билингвизм; чрезмерная прямолинейность; нейтрализация социального неравенства; гедонизм; раскрытие концепта Еда; актуализация концепта Учёба и Студент; вербализация концепта Семья; раскрытие концепта Любовь и Секс. Таким образом, мы доказываем тот факт, что явление глобализации нашло сегодня широкое распространение в различных сферах жизни общества.

Ключевые слова: глобализация, лингвистика, wear-дискурс, бытовой жанр, слоганы на одежде, концепт.

Abstract. This article considers globalization by the example of slogans on clothes. In wear-discourse globalization is revealed through the following features: bilingualism; excessive straightforwardness, neutralization of social inequality; hedonism; opening of the concept Food; actualization of the concept Studying and Student; verbalization of the concept Family; opening of the concept Love and Sex. In that way we prove the fact that nowadays this phenomenon is wide-spread and has influence on many fields of our life.

Keywords: globalization, linguistics, wear-discourse, genre art, slogans on clothes, concept.

С конца XX в. и до нашего времени становится все более очевидным существование основополагающей тенденции социального развития, которая называется глобализацией (лат. *globus* – земной шар) [1]. Несмотря на то, что признаки глобализации проявлялись на протяжении многих лет, данный феномен стал объектом исследований относительно недавно. Неоднозначность подхода к интерпретации данного явления вызвана его многоликостью. Сложно выявить происхождение глобализации, ее границы, динамику, предмет, а также последствия, которые она вызывает. Данное явление стало объектом исследования социологов, философов, культурологов, психологов, экономистов. По свидетельству Н. Коупленда, в лингвистической науке интерес к глобализации проявился лишь в первые годы XXI в. [4].

В то же время среди лингвистов имеются различные подходы, связанные с проявлениями глобализации в языке. Существует традиционный подход, сторонники которого считают, что взаимоотношение языка и глобализации могут быть описаны простым расширением традиционной социолингвистики. «Традиционалисты рассматривают языковые системы в системе языка и работают в рамках сосюринанского языка» [4]. Однако мы придерживаемся социоконструктивистского дискурсивного подхода. В соответствии с этим подходом, глобализация представлена в качестве дискурса, который развора-

чивается по особым правилам. Эти правила, закономерности и следует вывить. Сторонники данного подхода рассматривают язык не как систему, а как социальное действие, т. е. дискурс.

Опираясь на социоконструктивистский дискурсивный подход, мы рассматриваем глобализацию на примере wear-дискурса. В рамках данного исследования wear-дискурс включает слоганы на одежде, которые также являются проявлением глобализационных процессов в обществе. Сами слоганы на одежде представляют собой субжанр бытового жанра, который является показателем состояния языковой культуры носителя языка. Они отличаются от рекламных, социальных и политических слоганов, так как служат не для продвижения чего-либо, а имеют в себе цель самопрезентации языковой личности и демонстрации личных взглядов. Через надпись на одежде человек налаживает контакт с окружающим миром, демонстрирует свои ценности. Фактическим материалом исследования послужили 100 английских, русских, белорусских слоганов на одежде. Данный материал был отобран методом сплошной выборки из Интернет-источников.

В ходе анализа было установлено, что существует ряд признаков, которые доказывают проявление черт глобализации в слоганах на одежде. Первый признак – это билингвизм. Использование двух и более языков свидетельствует о стирании границ между странами и их тесном сотрудничестве. Например: *From Belarus with Zubr; Karr or die; Keep calm and UZBAGOYSYA; I LOVE MAMA; I LOVE PAPA; МУЖА.NET; Arnold is numero uno.*

Далее следует то, что слоганы на одежде нейтрализуют социальное неравенство, их обладателем может стать каждый, все в такой одежде будут признаны и приняты в обществе. Например: *Yes; Let's go!; #Life; This is my happy face; The funniest thing about this T-shirt is that by the time you realize it doesn't say anything; It's too late for you to stop reading; Angels; I'm already against the next war; I'm so happy; Help save me!* Так, например, слоган «Спокой, но справедливый» мы включили в данную группу, поскольку он имеет позитивную коммуникативную тональность и демонстрирует открытость и желание человека установить контакт с другими людьми.

Следующим признаком можно считать гедонизм. Слоганы на одежде предполагают определённый посыл, связанный с наслаждением жизнью, и отражают цель людей радоваться настоящему, брать лучшее. Например: *Pizza Fries and a Mojito; Party Time; Enjoy hunting!; WTF Where's The Food?; Cool story babe... Now make me a sandwich; Улыбни свой улыбатор; На-ли-вай; Хватит париться, живи как нравится; Узбагойся! Озтынь!; Никто не украшает мужчину как удачно подобранная женщина; Я знаю пароль, я вижу банкомат, через несколько минут я стану богат.*

Помимо вышеназванных признаков глобализации в wear-дискурсе, слоганы на майках часто связаны с концептом ЕДА [3]. Современное общество

является обществом гурманов. Возникают новые виды еды, напитков. В слоганах люди хотят продемонстрировать свои вкусы, предпочтения. Например: *Basic Tee; Where's my champagne?; You want pizza-Yay; Pizza Fries and a Mojito; Beer Drinking Tattooed White Trash Biker; I hate shops and cafes; I'm not as thick as you drunk I am; Beer Goggles; Я знаю пароль, Я вижу ориентир, Еще 2 по 0,5 И я спасу мир!; Я знаю, где вы прячете конфеты!; Draniki.*

Также в современном wear-дискурсе часто актуализируется концепт Учёба и Студент. При этом оценивается качество обучения, воспитания, участники процесса обучения и воспитания. То, что глобализация влияет и на образование, можно доказать существованием различных программ обмена студентами, школьниками. Сегодня каждый может поступить в университет любой страны. Кроме того, ярким доказательством укоренения глобализационных тенденций является Болонский процесс, цель которого – создать единое европейское пространство высшего образования. В качестве примеров, демонстрирующих вербализацию данного концепта, можно привести следующие слоганы: *Student+Dying=Studying; Sorry, girls! Mummy said: no Dating till 18; My super power? Common sense; Back to school; Read books not T-shirts; Old English; I want you to speak English; Think less. Stupid more; Настоящий студент; Я студент, Срочно Требуется Уйма Денег Есть Нечего Тчк; Люди добрые, помогите кто чем может! Я студент!; Учёба, ты меня не бойся! Я тебя не трону!*

В слоганах на одежде широко представлен концепт Семья, где демонстрируется видение будущей семьи, отношения к браку, взаимоотношения между родственниками. Например: *No boyfriend, No dreams; I love my husband, I love my family; This guy loves his girlfriend; Who's the daddy?; Who's the baby?; My dad rocks; Мамина помощница; Любимая внучка; Территория охраняется мужем; Я красивая в маму, умная – в папу.*

Достаточно часто в wear-дискурсе вербализуется концепт ЛЮБОВЬ и СЕКС, что все вместе относится к категории взаимоотношения [2]. Через такие слоганы люди хотят сообщить о своих предпочтениях, взглядах на отношения, также имеют целью сообщить о наличии либо отсутствии партнёра. Например: *Like Band Boys; Bride Tribe; My girlfriend says I need to be more affectionate, so now I have two girlfriends; Romance without finance no chances; No boyfriend no problem; Ночую там, где меня любят; Плейбой; Разыскивается хороший мужик! Должен иметь счет в банке, хорошую тачку, большой опыт.*

Таким образом, мы можем выделить следующие признаки глобализации, которые проявляются в слоганах на одежде: билингвизм; чрезмерная прямолинейность; нейтрализация социального неравенства; гедонизм; раскрытие концепта Еда; актуализация концепта Учеба и Студент; вербализация концепта Семья; раскрытие концепта Любовь и Секс. Все эти признаки широко представлены как в англо-, так и в русскоязычном wear-дискурсе. Белорусскоязычный wear-дискурс, изучение которого сопряжено с трудностями поиска

фактического материала, обладает рядом особенностей, анализ которых представляется задачей дальнейшего исследования. Однако уже на данном этапе становится очевидным, что глобализация воздействует на многие сферы нашей жизни, в том числе на сферу бытовой коммуникации.

Список литературы

1. **Золин, А.В.** Понятие глобализации [Электронный ресурс] / А.В. Золин // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7, Философия. Социология и социальные технологии. – 2007. – № 6. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-globalizatsii>. – Дата доступа: 15.11.2016.
2. **Ивус, О.Н.** Базовые концепты слоганов на одежде сквозь призму оценочности [Электронный ресурс] / О.Н. Ивус // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bazovye-kontsepty-sloganov-na-odezhde-skvoz-prizmu-otsenochnosti>. – Дата доступа: 16.11.2016.
3. **Лалетина, А.О.** Глобализация как объект лингвистических исследований [Электронный ресурс] / А.О. Лалетина // Политическая лингвистика. – 2011. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-kak-obekt-lingvisticheskikh-issledovaniy>. – Дата доступа: 16.11.2016.
4. **Coupland, N.** The Handbook of Language and Globalization / N. Coupland. – D Blackwell Publishing Ltd, 2010. – 662 p.

УДК 811.161.3'373

Семантические характеристики наименований объектов общественного питания (на материале городов Великобритании)

Дубовец Виолетта Анатольевна

студент филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина

(г. Мозырь, Беларусь)

violetta-homutovskaya@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию наименований объектов общественного питания в городах Великобритании. Выявляются семантические характеристики тех и иных эргонимов. Наименования объектов общественного питания мотивированы многочисленными апеллятивами, которые кардинально различаются по своей структуре и значению.

Ключевые слова: эргоним, оним, коммерческая номинация, апеллятив, лексема, интерпретация, транслитерация, мотивация.

Abstract. This article deals with the research of food outlets names in some cities of Great Britain. Semantic data of these or those ergonyms have been identified. Food outlets names are motivated by numerous appellatives which are absolutely different in their structure and meaning.

Keywords: ergonym, onym, commercial nomination, appellative, lexeme, interpretation, transliteration, motivation.

Наименования предприятий общественного питания входят в онимное пространство города в составе эргонимов, т. е. наименований деловых объединений людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, общества, заведения, кружка [2]. Поскольку подобные наименования преследуют коммерческие цели и направлены на достижение коммерческого эффекта, они относятся к категории коммерческой номинации. Коммерческая номинация понимается нами, вслед за М.Е. Новичихиной, как языковая номинация учреждений и товаров, преследующая коммерческие цели и ориентированная на получение коммерческого эффекта [1, с. 3].

Материалом послужили наименования заведений общественного питания Лондона, Манчестера, Ливерпуля, Ноттингема и Йорка, которые были получены путём сплошной выборки.

Наименование русского ресторана *Mari Vanna* состоит из имени и отчества, которые употребляются в сокращенной форме в русском языке (от имени и отчества Мария Ивановна).

Оним *Ziferblat* представляет собой русское слово ‘циферблат’, которое передано на английский язык при помощи транслитерации.

Оним *Borshtch N Tears* представляет собой два апеллиатива *borshtch* ‘борщ’ и *tears* ‘слёзы’.

Эргоним японской кухни *Sushisamba London* включает в себя лексемы *sushi* ‘суши’ и *samba* ‘самба’ и название города *London*, в котором расположен ресторан.

Оним *The Ledbury* указывает на название города Англии, хотя сам ресторан находится в столице Великобритании.

Наименование ресторана *Jamie Oliver's Fifteen* сформировалось от имени собственного *Jamie Oliver* и числительного *fifteen* ‘пятнадцать’.

Название ресторана *Mimino Georgian Restaurt* включает в себя имя собственное *Mimino* и апеллиативы *Georgian* ‘грузинский’ и *restaurant* ‘ресторан’, характеризующие данное заведение и указывающие на особенности блюд, их национальную специфику. Оним *Maze Restaurant* состоит из двух апеллиативов: *maze* ‘лабиринт’ и *restaurant* ‘ресторан’. Название ресторана *Pasha Central Asian Restaurant* состоит из лексемы *pasha* ‘хозяин’, указывающего на человека, и апеллиативов *central* ‘центральный’, *asian* ‘азиатский’ и *restaurant* ‘ресторан’, характеризующих данное заведение. Эргоним *Manchester House Restaurant* состоит из названия города *Manchester*, в котором он расположен и апеллиативов *house* ‘домашний’ и *restaurant* ‘ресторан’, характеризующих данное заведение.

Наименование ресторана *The Breakfast Club* включает в себя лексемы *breakfast* ‘завтрак’ и *club* ‘клуб’.

Название ресторана *Burgerand Lobster* состоит из апеллиативов *burger* ‘гамбургер’ и *lobster* ‘омар’.

Наименование ресторана *FishWorks* включает в себя лексемы *fish* 'рыбные' и *works* 'творения', которые подчеркивают специализацию данного заведения.

Название ресторана *Hungry Pumpkin* состоит из двух апеллятивов *hungry* 'голодная' и *pumpkin* 'тыква'.

Эргоним *The Savoy* имеет двойственную интерпретацию, а именно соотносится с апеллятивом 'савойская капуста' и названием Савойя (район на юго-востоке Франции).

Таким образом, преимущественное большинство наименований общественного питания мотивированы апеллятивами, которые являются номенклатурными терминами ресторанов, клубов, а также указывают на время приёма пищи, специализацию, местонахождение, виды блюд и вкусовые характеристики заведений Лондона, Манчестера, Ливерпуля, Ноттингема и Йорка.

Список литературы

1. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – Москва : Наука, 1978. – 198 с.
2. Новичихина, М.Е. Коммерческая номинация : монография / М.Е. Новичихина. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2003. – 192 с.

УДК (81) 272

Балканский языковой союз в европейском языковом контексте

Мухамедов Рустам Рамисович

магистрант факультета иностранных языков

Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова

(г. Могилев, Беларусь)

rustamuhamedov@yahoo.com

Аннотация. Предлагается комплексное исследование балканского языкового союза в контексте полиэтничных и поликонфессиональных социумов Европы, этноязыковых процессов, протекающих в Европе, а также лингвистических и экстралингвистических факторов, влияющих на формирование языковых ситуаций в Европе.

Ключевые слова: балканский языковой союз, Балканы, глоттотомия, дезинтеграция, интеграция, поликонфессиональные социумы, полиэтничные социумы, этноязыковые процессы, языковая ситуация

Abstract. The systematic analysis of the Balkan linguistic union is suggested within the context of multi-ethnic and multi-confessional societies of Europe, ethno-linguistic processes occurring in Europe, and the linguistic and extra linguistic factors that influence the formation of linguistic situations in Europe.

Keywords: Balkan linguistic union, Balkans, ethno-linguistic processes, disintegration, integration, linguistic situation, multi-confessional societies, multi-ethnic societies

Современную языковую ситуацию в Европе определяют два противопоставленных процесса: интеграции и дезинтеграции. Процессы глубокой экономической и политической интеграции в Европе затрагивают все сферы жизни общества, в том числе определяют функциональное распределение и социальный статус языков. Вне сомнений, политические преобразования в Европе привнесли огромный вклад в транснациональное сотрудничество и общение на континенте. В то же время, именно эти процессы стали причиной того, что все европейские языки, помимо английского, утратили свой коммуникативный престиж и позиции. Современный языковой ландшафт Европы обуславливается противопоставлением “английский язык – неанглийские языки”. Английский язык привлекает своим экономическим и социальным престижем, в особенности молодежь, поэтому встает вопрос о придании английскому языку статуса основного языка Европейских институтов. Сторонники данной идеи считают, что английский язык может стать инструментом, способным объединить и эмоционально сплотить народы Европы [6, с. 8].

Следует, однако, заметить, что, наряду с процессами культурной и языковой интеграции, в Европе также набирает силу обратный процесс: стремление к «новому федерализму» на этноязыковых началах. Процессы интеграции встречают сопротивление со стороны малых и средних этносов, старающихся сохранить свою языковую и культурную самобытность. В ней они видят выражение своего «права на различие» и защиту от стандартизации [2, с. 157]. Осознавая важность этого вопроса в самосознании народов, Европейский союз принял лозунг «Единство в многообразии», суть которого заключается в проведении взвешенной социальной и культурной политики [6, с. 11]. Ярким примером языкового плюрализма ЕС является «Европейская хартия региональных языков и языков меньшинств», обеспечивающая сохранение и использование региональных и миноритарных языков [6, с. 7]. Данные процессы обуславливают европейский языковой контекст, в котором особое место занимает Балканский языковой союз.

Уникальность лингвистического развития Балканского региона представляет интерес не только с точки зрения лингвистики, но и в междисциплинарном плане. Исследования внутрилингвистических особенностей языков региона, возникших в результате тесных языковых контактов, может привести к созданию сравнительно-сопоставительных моделей взаимоотношений языков в пределах определенного ареала. Например, изучение балканских языков может помочь при определении устойчивых и наиболее «уязвимых» языковых единиц при тесных контактах с другими языками; взаимопроницаемости языков и степени влияния внелингвистических факторов в этих процессах [3, с. 7]. В связи с этим Балканское языковое сообщество представляет особый интерес для стран и регионов, в которых складываются новые типы конвергентных языковых отношений. Балканское лингвистическое развитие

является наглядным примером того, что возможно сохранение культурной и языковой самобытности в условиях таких процессов [4, с. 444]. В междисциплинарном плане результаты исследований могут использоваться для описания полиэтнических и поликонфессиональных языковых ситуаций в различных регионах Европы. Результаты исследований также могут использоваться как прогностизирующие модели при решении этноязыковых проблем в многоэтнических социумах [3, с. 8].

В полиэтнических социумах, для которых характерны тесные языковые контакты, остро стоят вопросы языковой политики, особенно в функциональном распределении языков. В Балканском регионе в 1990-е гг. дезинтеграция Югославии сопровождалась образованием моноэтнических государств и новым подходом к языковой политике. Эта политика выстраивалась по принципу «одно государство – один этнос – один язык», т.е. вопросы лингвистического характера политизировались. Например, в Черногории в 1990-е гг. политика по «очищению национального языка» сопровождалась агрессивной риторикой по отношению к другим языкам. Схожие процессы можно было наблюдать и в других республиках бывшей Югославии [1, с. 19]. Для характеристики всех этих процессов можно использовать термин К. Штейнке “глоттотомия” (рассечение языка): «после распада федерации сербскохорватский язык утратил свой базис, и были созданы новые государственные языки» [5, с. 255].

На базе сербскохорватского языка были образованы боснийский, сербский, хорватский, черногорский языки. Этот процесс сопровождался искусственным размежеванием и “лингвистическим инжинирингом” [1, с. 21]. Искусственный характер этих процессов подчеркивает влияние экстралингвистических факторов на формирование языковых ситуаций, когда под давлением национальных язык претерпевает существенные изменения. В Хорватии этот процесс был более последовательным, чем в других странах бывшей ЮСФР. Были созданы комиссии по надзору за «чистотой языка», изымались книги на кириллице, активно внедрялись слова из кайкавского и чакавского диалектов [1, с. 21]. Как отмечалось ранее, в начале 1990-х гг. в Черногории языковая политика была отмечена агрессивной риторикой по отношению к другим языкам. В настоящее же время в служебном употреблении, помимо черногорского языка используются сербский, боснийский, албанский, хорватский языки. Латиница и кириллица равноправны в употреблении, однако в черногорских СМИ преобладает использование латиницы [1, с. 24].

В Боснии и Герцеговине сложилась более сложная система языковых взаимоотношений из-за межэтнического военного конфликта середины 1990-х гг. Следует отметить, что в 2003 г. был принят закон о правах национальных меньшинств на использование родного языка. Этот закон имеет принципиальное значение, так как может стать фактором налаживания межэтнических отношений в стране и стать мощным фактором примирения в обществе [1, с. 25].

Статус македонского языка, как и сам факт существования независимой Македонии, являются объектами горячих споров на Балканах. Термин «Македония» применяется к региону, который был поделен между Сербией, Болгарией, и Грецией после окончания первой мировой войны. Сербская часть территории получила статус автономии в 1943 г., что привело к официальному признанию Югославией македонского языка в 1944 г. и его орфографической кодификации в 1945 г. на основе сербского языка. Однако вновь возникают разногласия по поводу признания македонского как языка. Несмотря на то, что и Греция, и Болгария признают македонский как язык, они квалифицируют его как «региональную разновидность» болгарского языка. Следует отметить, что несмотря на существенную близость, многие лингвистические характеристики македонского языка отличают его от болгарского, что используется как аргумент в пользу его официального признания [7, с. 5].

В целом, улучшение политической обстановки и нормализация межэтнических отношений на Балканах привели к более толерантному отношению к языковому разнообразию. Давление со стороны международных институтов и общее стремление этих стран к большей Европейской интеграции способствуют развитию законодательного языкового плюрализма в регионе. К тому же, как отметил один из ведущих лингвистов Западных Балкан профессор Белградского университета Ранко Бугарски, «когда люди со средним образованием из Белграда, Загреба, Сараево и Подгорицы общаются между собой, они без проблем и сегодня понимают друг друга – так же, как в те времена, когда официально существовал общий сербскохорватский язык» [1, с. 21]. То есть в обиходе, в повседневном общении сербскохорватский язык пережил и войну, и искусственное размежевание, и лингвистический инжиниринг.

В начале XXI в., по мнению А.Н. Соболева, изучение балканского языкового пространства вызывает серьезную озадаченность. Наиболее важными проблемами являются архаичность теоретических построений, тавтологичность, отсутствие системного подхода. Попытки расширить географический ареал и «растворить» концепцию балканского языкового союза в более общих лингвистических теориях некоторыми европейскими лингвистами (У. Хинрихсом, Н. Рейтером) представляются А. Соболеву занятием недалеким [4, с. 442]. Важность исследований в этой сфере продиктовано необходимостью разработки новой концепции языкового союза на Балканах, что позволит более эффективно анализировать процесс интеркультурного диалога, а также решить проблему, какие этноязыковые процессы характерны для полиэтнических и поликонфессиональных сообществ на разных этапах их развития.

Список литературы

1. **Мартынова, М.Ю.** Языковые процессы на Балканах как элемент национального вопроса / М.Ю. Мартынова // Этнографическое обозрение. – 2016. – № 3. – С. 16–30.
2. **Мечковская, Н.Б.** Геополитическая группировка языковых ситуаций / Н. Б. Мечковская // Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков : учеб. пособие. – М., 2001. – Гл. 55. – С. 157–160.
3. **Русаков, А.Ю.** Субстанциально-функциональная теория балканского языкового союза и славянские языки / А.Ю. Русаков, А.Н. Соболев // XIV Международный съезд славистов: материалы Межд. науч. конф. Охрид, Македония, 10–16 сентября 2008 г. / РАН Институт линг. исслед. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 5–40.
4. **Соболев, А.Н.** О некоторых проблемах и задачах современной балканистики. / А.Н. Соболев // Јужнословенски филолог. – 2008. – № LXIV – С. 441–448.
5. **Штейнке, К.** Глобализация – регионализация и лингвистика. / К. Штейнке // Глобализация – этнизация. Этнокультурные и языковые процессы. – М., 2006 – С. 249–258.
6. **Трошина, Н.Н.** Языковая ситуация в Европе в эпоху глобализации. / Н. Н. Трошина // Языковая ситуация в Европе начала XXI века: сб. обзоров / РАН. ИНИОН. Центр гуманист. науч.-инфор. исслед. Отд. языкознания; отв. ред. Н.Н. Трошина. – М., 2015. – С. 5–14.
7. **Hinrichs, E.** Gerdemann, D. Nerbonne, J. Measuring linguistic unity and diversity in Europe / E. Hinrichs, D. Gerdemann, J. Nerbonne // Universitat Tubingen Department of Linguistics [Electronic resource]. – Tubingen – 2006. – Mode of access: <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/dialectometry/docs/VW-dialect-proposal.pdf>. – Date of access: 18.11.2016.

УДК 811.112

Nomina Agentis **в русском и немецком языках**

Павлюкович Ольга Александровна

преподаватель лица учреждения образования

«Полесский государственный университет»; магистр филологических наук

(г. Пинск, Беларусь)

pavolia2008@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются словообразовательные категории имени деятеля (Nomina agentis) в разносистемных русском и немецком языках. Исследование выявило общие и отличительные черты в системе словообразования сопоставляемых языков.

Ключевые слова: категория имен деятеля, словообразовательные модели, суффикс, значение.

Abstract. The author of the article considers word-forming categories of the doer (Nomina agentis) in the systematically different Russian and German languages. The results of the research show that there are similar and different features in the system of word-formation in both languages.

Keywords: the category of agentive nominals, word-formative models, suffix, meaning.

Для обозначения действующего лица в русском и немецком языке могут быть использованы лексические единицы разных категорий:

- немотивированные простые слова (*слесарь, Lord, Jäger*);
- производные слова (*писатель, учитель, Lehrer, Texter, Bildner*);
- сложные слова (*водовоз, золотоискатель, Schuhmacher*);
- словосочетания (*Fachmann für Weinherstellung (винодел), brünetter Mann (брюнет), подносчик патронов*).

Характерной особенностью русского словообразования агентивных существительных является активность отыменного словообразования. В немецком языке часть этих значений закрепляется за суффиксом *-er* (реже *-ling*) и его вариантами. Чаще всего, немецким существительным с суффиксом *-er* соответствуют русские, преимущественно отглагольные, существительные с суффиксом *-ец* и *-тель*. В отличие от русских суффиксов суффикс *-er* значительно менее активен в системе отыменного словообразования, следовательно, он не может передать значения всех морфологических типов русских существительных. Многим из них в немецком языке соответствуют сложные слова.

В первую очередь это относится к отыменным образованиям: *фронтвик – Frontkämpfer, передовик – Bestarbeiter*; суффиксальные соответствия немецкого языка существительным русского языка довольно редки: *Verkäufer – продавец, Moskauer – москвич*. В иных случаях трудно подыскать какое-либо производное или сложное слово, и тогда возможным оказывается соответствие в виде определительного словосочетания, имеющего описательный характер: *добряк – herzenguter Mensch, симпатяга sympathischer Mensch*; следует упомянуть и о субстантивированных прилагательных, как о возможных соответствиях русским суффиксальным образованиям: *усач – der Schnurbärtige, молстяк – der Dicke*.

Наиболее продуктивными при образовании *Nomina agentis* в русском языке являются суффиксы *-ик* (*-ник / -еник*); *-ец* (*-нец / -лец*); *-тель* (*итель*); *-щик(-льщик) / -чик*, которым в немецком языке соответствует прежде всего суффикс *-er* (реже *-ling*).

Посредством суффикса *-er* в немецком языке образуются имена существительные, соответствующие в первую очередь русским отглагольным существительным с суффиксами *-ец, -тель*. Это объясняется тем, что немецкий язык, по сравнению с русским, допускает в более широких пределах образование существительных от того или иного глагола. Отсюда явление как бы обратного свойства – невозможность подыскания прямых соответствий значительному числу существительных немецкого языка с суффиксом *-er*, типа *Entdecker (первооткрыватель), Genießer (ценитель)*.

Таким образом, аффиксация как способ образования агентивных существительных в немецком языке менее продуктивна, чем в русском. Если исходить из всей системы словообразования, то следует отметить, что в немецком

языке основную роль в словообразовании выполняет не аффиксация, а словосложение. Словосложение в современном немецком языке многогранное и очень сложное явление. С одной стороны, оно часто переплетается с аффиксацией, с другими средствами словообразования. С другой стороны, оно граничит с синтаксисом, так как в немецком языке между компонентами сложного слова часто возникают такие отношения, которые повторяют синтаксические связи между словами. Однако, говоря о словосложении, следует подчеркнуть не только качественное различие в характере использования этого способа словообразования в немецком и русском языках, но и отметить имеющиеся сходство.

В системе русских агентивных существительных есть сложные слова, образованные путем соединения именной и глагольной основы типа «*людоед, сыровар, злодей, рудокоп*». Беря за основу морфологическую структуру сложных существительных, исследователи различают в современном русском языке до восьми различных типов, с довольно многочисленными семантическими разновидностями внутри них.

Но следует подчеркнуть, что немецкое сложное существительное отличается от русского большим разнообразием своего морфологического состава. Слово-определитель может выражаться основами, соотносящимися с различными частями речи: существительным, прилагательным, наречием, числительным, глаголом. Русский язык не имеет сложных слов, в которых бы первый компонент представлял собой глагольную основу.

Качественное своеобразие немецких сложных слов заключается в сочетании в них двух функций: обозначения отдельных понятий и выражения отношений между предметами/явлениями действительности. Сложные существительные со значением деятеля служат, с одной стороны, для называния лица, например, *Bergarbeiter (рудокоп), Pferdezüchter (коневода)*; с другой стороны, они способны выражать и самые отношения между понятиями: *Gastwirtssohn (сын хозяина ресторана)*.

В русских существительных синтаксическая функция не проявляется так ярко. Сложные существительные с глагольной, бессуфиксальной (реже – с производной) основой типа «*головорез, блюдолиз, кровосос, горлодер*» представляют собой меткие характеристики лиц и имеют экспрессивно-разговорный характер.

Итак, типологическое сходство сравниваемых языков в подсистеме словообразования заключается в наличии общих способов словообразования и общих словообразующих моделей, что является результатом генетического родства немецкого и русского языков, унаследованного из древних индоевропейских языков.

Типологические расхождения немецкого и русского языков касаются степени продуктивности и интенсивности употребительности того или иного

словообразовательного способа и места этого способа в общей подсистеме словообразования: в русском языке ведущий способ – аффиксация, в немецком языке – словосложение.

Анализ лексико-семантической группы имен деятеля в русском и немецком языках наглядно демонстрирует тот факт, что категория агентивности, выделяемая в словообразовательной системе исследуемых языков, является важной социолингвистической категорией, которая характеризует человека как деятеля, производителя, созидателя и социально активного человека общества, преобразующего мир. Лексико-семантическая группа охватывает почти все сферы жизнедеятельности человека. Сильно выраженный антропоцентрический характер категории *Nomina agentis* свойствен как русскому, так и немецкому языку.

В русском и немецком языке наблюдается четкая дифференциация лиц по роду деятельности, социальному положению, по отношению к различным художественным течениям и другим критериям. В связи с этим и выделяются лексико-семантические разряды: имена деятеля по национальности; по месту жительства; в сфере кустарного, ремесленного производства; в неквалифицированной сфере труда; по месту работы; в сфере промышленного производства; в сфере строительства, сельскохозяйственного производства; в военной и военизированной сфере; в области общественного порядка и правопорядка; в политической, административной, юридической сфере; в области речемыслительной деятельности (различных областей, связанных с наукой, образованием и т. д.); в сфере компьютерных технологий; в области религии, медицины, спорта, искусства, музыки, живописи, театра, балета, цирка, телевидения, литературы; существительные, обозначающие лиц, занимающихся деструктивной деятельностью; имена деятеля по родственным отношениям, по брачным отношениям, по возрасту; по различного рода внутренним качествам, темпераменту, особенностям поведения; по различного рода внешним особенностям; по социальному, имущественному положению; имена деятеля связанные с оккультными действиями; имена деятеля с оценочным значением.

В немецком языке интернациональные словообразовательные модели агентивной семантики часто находятся в дополнительной дистрибуции с исконными моделями, что ведет к синонимии словообразовательных типов (например, *Montierer* ‘тот, кто что-то монтирует или уже смонтировал’ – *Monteur* ‘тот, кто профессионально монтирует предметы’) [1].

Как в русском, так и в немецком языке наблюдается совпадение средств выражения агенса и инструмента в словообразовании. Некоторые факты языка, такие как, данные о приобретении языка, направление переноса значения и т. д. свидетельствуют в пользу первичности агентивного значения перед инструментальным. Обычно употребляемое в агентивном значении произво-

дное *Pfleger* начинает активно использоваться в инструментальном значении: в сложном слове *Maschinenpfleger* речь идет не о человеке, который ухаживает за машиной (стиральной, посудомоечной), например, чистит ее, а о химическом веществе, которым чистят машину. В русском языке имеется, например, суффикс *-ок*, который употребляется для обозначения лица, производящего действие, или предмета, предназначенного для его выполнения, а также места действия: *едок, игрок, стрелок, скребок*.

То обстоятельство, что словообразовательные средства одного поля функционируют и в других полях, можно было бы назвать своего рода словообразовательной универсалией, по крайней мере, для индоевропейских языков.

Список литературы

1. **Царькова, К.В.** Грамматические способы выражения агенса в современном немецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / К.В. Царькова. – М., 1987. – 20 с.

УДК 81'276

Подходы к обозначению и определению криминального языка

Рубанова Евгения Викторовна

заведующий кафедрой иностранных языков

Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова;

кандидат филологических наук, доцент

(г. Могилев, Беларусь)

forlang_dep@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые трактовки зарубежных и русских лингвистов понятий кэнта, арго, жаргона в отношении обозначения криминального подъязыка, а также определение круга его носителей, указанных в цитируемых работах.

Ключевые слова: кэнт/кэнт, арго, жаргон.

Abstract. The article focuses on different approaches of Russian and foreign linguists to the notions of cant, argot and jargon applied to define the so called criminals' language and views the groups of its speakers.

Keywords: cant, argot, jargon.

В преподавании иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь в рамках курсов лексикологии, социолингвистики и других дисциплин и спецкурсов так или иначе затрагиваются вопросы социальной дифференциации английского языка. Среди социальных вариантов языка называют и криминальный подъязык (арго, кэнт/кэнт, жаргон).

Арго разных языков давно привлекает интерес лингвистов. М.А. Глухова приводит перечень работ по изучению арго в 20 веке, в том числе исследования, связанные с распространением и функционированием арго в других пластах общенационального языка, с историческим развитием арго и связью словопроизводства с психикой, психологией и мировоззрением арготирующих, его фонетическими особенностями, влиянием арготической антикультуры на культуру в целом [7].

Несмотря на указанные в перечне исследования, как отмечает И.В. Фишук в диссертации 2010 г., до сих пор не установлено происхождение кэнта, не определен набор его функций, не исследован состав субъязыка деклассированных элементов, нет общепринятого определения кэнта [9]. М.А. Глухова также делает вывод о том, что «арго является одним из менее исследованных слоев лексической системы языка вследствие своей необычности и неоднозначного отношения к нему со стороны лингвистов» [7].

Неоднозначным остается использование терминов для обозначения данной подсистемы. Так, Р. Чэпмен использует два термина для обозначения рассматриваемого подъязыка: *argot* и *cant* [5]. С. Флекснер трактует понятие «кэнт» подобно тому, как Х. Фаулер толкует сленг (т. е. как язык представителей различных социальных групп, характеризующийся наличием специальных терминов) [1, с. 315]. По мнению Э. Партриджа, об арго говорят в отношении французского сленга [3, с. 3], а С. Флекснер применяет этот термин и к английскому языку в качестве обозначения кэнта и жаргона криминального сообщества вместе взятых [4, с. 6]. При этом под жаргоном лингвист понимает секретный вокабуляр криминальной субгруппы: «*Cant, jargon and argot* are the words and expressions peculiar to special segments of the population. *Cant* is the conversational, familiar idiom used and generally understood only by members of a specific occupation, trade, profession, sect, class, age group, interest group, or other sub-group of our culture. *Jargon* is the technical or even secret vocabulary of such a sub-group; *jargon* is “shoptalk”. *Argot* is both the cant and the jargon of any professional criminal group» [4, с. 6].

Единственным отличием жаргона от арго в словаре лингвистических терминов под редакцией О.С. Ахмановой называется пейоративность, уничижительность термина «жаргон» [6, с. 148]. М.А. Глухова под арго понимает как профессиональный, так и обиходно-разговорный язык преступников [7].

Для уточнения понятия кэнта рассматривается этимология термина. Так, В.А. Хомяков ссылается на сокращенный БОС, где у кэнта зафиксированы следующие значения: (1) *A whining manner of speaking* 1640. (2) *The secret or peculiar language or jargon of a class, sect, or subject. (Depreciative or contemptuous)* 1684. Also *attrib.* (3) *A set form of words repeated mechanically; esp. a. stock phrase temporarily in fashion* 1681. Also *attrib.* (4) *Affected or unreal phraseology; esp. language (or action) implying goodness or piety which does not*

exist 1709. Also *attrib.* (5). A person who uses this language 1725. В.А. Хомяков сводит определения разных словарей к трем основным:

- аффективная, подымающая манера говорить, с жалобными интонациями; нытье с целью вызвать сочувствие или жалость;
- лицемерное употребление высокопарной лексики для создания положительного о себе мнения; ханжеская манера говорить;
- секретный жаргон деклассированных и социально-профессиональный жаргон [10].

В своей работе В.А. Хомяков руководствуется трактовкой Э. Партриджа: *cant* is the technical term for the vocabulary peculiar to the underworld (criminals, tramps, and beggars; prostitutes and «ponces»; and such hangers on as «fences»). It is to be hoped that the use of this short, convenient term will become more general [10].

Вышесказанное, на наш взгляд, позволяет использовать в отношении языка криминальной субкультуры термины «арго» и «кэнт/кант/кент», оставляя последний преимущественно за английским языком.

Язык криминального сообщества заимствует грамматический инструментарий и функционирует по законам грамматики общенародного языка. В отношении русского арго отмечается его «сборный» характер: в него входят переосмысленные лексемы литературного языка, просторечия, социальных и территориальных диалектов, заимствования из других языков и арго. Общенародные русские слова – основа арго [8, с. 8]. Известно, что и английский кэнт не выступает в «чистом» виде. Об этом говорит и Э. Партридж: «*Cant*, in fact, is largely a «secret» language; that is, it has a number of terms for its own private use, but in its general structure and its everyday vocabulary it is a mixture of slang and low colloquialisms» [10]. В связи со сказанным возникают трудности в разграничении кэнта и сленга. На возможности такого разграничения указывает Фармер, автор самого обширного (семитомного) словаря сленга: «As to the distinction to be drawn between *Cant* and *Slang* it is somewhat difficult to speak. *Cant* we know; its limits and place in the world of philology are well defined. In *Slang*, however, we have a veritable Proteus, ever shifting... Few, save scholars and suchlike folk, even distinguish between the two, though the line of demarcation is sharply enough defined. In the first place *Slang* is universal, whilst *Cant* is restricted in usage to certain classes of the community: thieves, vagrom men, and... their associates... *Slang* boasts a quasi-respectability denied to *Cant*, though *Cant* is frequently more enduring, its use continuing without variation of meaning for many generations» [10].

В монументальной работе «*American Language*» (Supplement Two), Менкен, не упоминая жаргон, писал: “The boundaries separating true slang from cant and argot are not easily defined,” добавляя “There is a constant movement of words and phrases from one category to another.” Менкен считал кэнт и арго принад-

лежностью небольших сплоченных групп, оставляя за кэнтотом характеристику обмана и мистификации людей, не принадлежащих группе [2].

Неизменно определение криминального языка связано с указанием круга его носителей. Так, Э. Партридж для обозначения носителей данного подъязыка использует слово «underworld» с пояснением (criminals, tramps, and beggars; prostitutes and «ponces»; and such hangers on as «fences»). Хертцлер употребляет слова «halfworld» и «underworld». Фармер указывает, что «cant is restricted in usage to certain classes of the community: thieves, vagrom men, and... their associates» [10]. В современных исследованиях кэнта можно найти указание на антисоциальные и асоциальные группы его носителей: «кэнт – это форма существования английского лексического субстандарта, используемая в коммуникации антисоциальных и асоциальных групп, имеющих свою «криминальную субкультуру», выполняющая основные функции конспиративного общения, функцию пароля и функцию эмоционально-экспрессивного языкового средства, употребление которой приводит к возникновению социальной диглоссии в речи ее носителей» [9].

В сфере кэнта маргинальных криминальных антисоциальных субкультур выделяется кэнт браконьеров, карточных игроков, карточных шулеров, заключенных, каторжников, воров-взломщиков, воров-карманников, уличных воров, воров на воде, пиратов, магазинных воров, проституток, фальшивомонетчиков, торговцев лошадьми, автомобильных воров, торговцев наркотиками, грабителей банков, бутлегеров, рэкетиров, ярмарочных мошенников, тюремный и другой кэнт. В сфере кэнта маргинальных асоциальных субкультур выделяется кэнт нищих, кэнт попрошаек, кэнт бродяг, кэнт беспризорников, кэнт этнизированных субкультур деклассированных элементов, наркоманов [9].

Список литературы

1. **Fowler, H.W.** A Dictionary of Modern English Usage / H.W. Fowler. – Oxford : Clarendon Press, 1980. – 725 p.
2. Introduction // Dickson P. Slang : The Authoritative Topic-by-Topic Dictionary of American Lingoes from All Walks of Life. – New York : Pocket Books, 1999. – P. 1–8.
3. **Partridge, E.** Slang To-day and Yesterday / E. Partridge. – London : Boston and Henley. – reprinted 4th ed., – 1979. – 476 p.
4. Preface // Dictionary of American Slang / compiled and ed. by H. Wentworth and S.B. Flexner. – New York : Tomas Y. Crowell Publishers, 1975. – P. 6–15.
5. Preface to the Second Edition // Dictionary of American Slang / [re-written and] ed. by Robert L. Chapman. – New York : Harper Collins Publishers Inc., 1997. – P. 7–15.
6. **Ахманова, О.С.** Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – 606 с.
7. **Глухова, М.А.** Мегафоризация в арготизме : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.19 / М.А. Глухова ; Тверь. гос. ун-т. – Тверь, 2003. – 15 с.

8. **Грачев, М.А.** Русское аргю / М.А. Грачев. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1997. – 246 с.
9. **Фищук, И.В.** Кэнт в англійском языке национального периода: социолектологический подход : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 / И.В. Фищук, С.-Петербур. гос. ун-т экономики и финансов]. – Санкт-Петербург, 2010. – 18 с.
10. **Хомяков, В.А.** Введение в изучение слэнга – основного компонента англійского просторечия / В. А. Хомяков. – Вологда : М-во просвещения РСФСР, Вологод. гос. пед. ин-т, 1971. – 104 с.

УДК 811.161.3'373 = 112.2

Адметнасць ужывання парных эпітэтаў у “Палескай хроніцы” І. Мележа і спосабы іх перакладу на нямецкую мову

Старасціна Ганна Міхайлаўна

старшы выкладчык кафедры замежных моў
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова
(г. Магілёў, Беларусь)
a.m-star@mail.ru

Анагачыя. У артыкуле аналізуецца пераклад эпітэтаў на нямецкую мову. У аснову даследавання пакладзены фактычны матэрыял, які быў вылучаны з раманаў І. Мележа “Людзі на балоце”, “Завеі, снежань” і іх перакладаў на нямецкую мову. У артыкуле разглядаюцца парныя эпітэты арыгінала, вызначаюцца іх адпаведнікі ў нямецкамоўным тэксце. У выніку супастаўляльнага аналізу раманаў І. Мележа “Людзі на балоце”, “Завеі, снежань” і іх перакладаў на нямецкую мову вылучаюцца асноўныя прыёмы дасягнення лексіка-стылістычнай эквівалентнасці, якія дапамагаюць пераадоліць лінгвастылістычную рознасцёмнасць беларускай і нямецкай моў.

Ключавыя словы: эпітэт, парныя эпітэты, пераклад, эквівалентнасць, спосабы перакладу.

Abstract. The article analyzes the translation of epithets to the German language. In the basis of research work is an actual material, which was extracted from the novels written by I. Melesh «People of the Marsh», «Blizzards. December» and their translations to the German language. The article deals with the ways of translation of the pair epithets by means of which the lingual heterogeneity of the languages correlated in the course of translation is overcome. The examples of adequate translations are analysed as well as the cases of inadequate translations, an attempt is made to elucidate the reasons of their inadequacy.

Keywords: epithet, pair epithets, translation, equivalence, the ways of translation.

Эпітэт з’яўляецца важным сродкам вобразна-мастацкага адлюстравання і пазнання рэчаіснасці, узабагачэння мастацкага тэксту новымі семантычнымі адцэннямі. Эпітэты дапамагаюць дакладна і ўсебакова ахарактарызаваць прадметы і з’явы, падкрэсліваюць найбольш істотныя іх прыметы, узмацняюць выразнасць, вобразнасць мовы твора, надаюць яму мастацкую, паэтычную яркасць.

І. Мележ надзвычай уважліва падыходзіў да выбару моўных сродкаў. Вобразнае значэнне шырока ўжываецца ў яго раманах і з’яўляецца адным з асноўных выразнікаў аўтарскага светабачання. Эпітэты дапамагаюць стварыць яркія мастацкія вобразы, зрабіць мову твораў больш маляўнічай, індывідуальна маркіраванай.

У “Палескай хроніцы” вобразнае значэнне ўжываецца ва ўсіх кампанентах аўтарскай мовы: пейзажных замалёўках, партрэтных характарыстыках персанажаў, пры паказе іх унутранага стану і г. д. Як справядліва адзначае С.А. Андраюк, “ёсць нейкая асабістая абумоўленасць у тым, што тое, чаго Талстой, напрыклад, дасягае сінтаксісам, моўнымі перыядамі, Мележ робіць пры дапамозе эпітэтаў. І калі паспрабаваць у стылі Мележа, у яго апавядальнай аўтарскай плыні вызначыць найбольш прыкметны, найбольш характэрны элемент яго аналітычнай малюнкавасці, то гэта будзе ў першую чаргу і галоўным чынам эпітэт” [1, с. 291].

Адной з асаблівасцей ідыястылю І. Мележа і характэрнай рысай мовы “Палескай хронікі” З.У. Драздова называе “ўжыванне для абазначэння прадмета ці з’явы адразу не аднаго, а некалькіх эпітэтаў” [3, с. 67]. У сувязі з гэтым разгледзім парныя эпітэты, прааналізуем іх перадачу на нямецкую мову.

У большасці выпадкаў у творах І. Мележа да назойніка далучаюцца два эпітэты (парныя вобразныя значэнні складаюць 49,5% ад агульнай колькасці). У шматлікіх выпадках адзін эпітэт мае канкрэтна-прадметнае значэнне, другі – пераносна-вобразнае, што дапамагае дасягнуць большай выразнасці, экспрэсіўнасці выказвання.

Парным эпітэтам арыгінала адпавядае розная колькасць мастацкіх значэнняў у тэксце перакладу. Беларускамоўныя і нямецкамоўныя мастацкія значэнні выяўляюць наступныя тыпы адносін:

Эпітэты перакладу з’яўляюцца поўнымі эквівалентамі беларускамоўных вобразных значэнняў: *І днямі, і ночамі, не сціхаючы, гайсаў над зямлёй сухі, сіверны вецер, сунуліся нізкія шэрыя хмары* [6, с. 7]. // *Tag und Nacht, ohne Unterlaß, wütete ein schneidender trockener Wind, zogen niedrige graue Wolken dahin* [7, с. 10]. Параўн.: бел. *нізкі* (‘які знаходзіцца на невялікай вышыні ад зямлі’), *шэры* (‘колер, які атрымаўся ад змяшэння чорнага і белага’) – ням. *niedrig* (‘нізкі’), *grau* (‘шэры’).

Каб даць партрэтную характарыстыку персанажаў і адначасова раскрыць іх унутраны свет, І. Мележ ужывае некалькі эпітэтаў перад паяснёным назойнікам: адзін эпітэт выяўляе аб’ектыўныя ўласцівасці прадметаў або з’яў, другі раскрывае душэўны стан персанажа: *Яна не развяла яго рукі, але і не прыгарнула вельмі. Як бы не ўзрадалася. Ён адразу чула заўважыў гэта, стрымаўся. Дужыя, нецярплівыя рукі яго аслабелі* [6, с. 21]. // *Sie wehrte seine Arme nicht ab, aber schmiegte sich auch nicht an ihn. So, als freue sie sich nicht. Er hatte das – sie fühlte es – sofort verstanden und hielt sich zurück. Seine starken,*

ungeduldigen Hände erschlafften [7, с. 22]. Параўн.: бел. *дужы* ('які валодае вялікай фізічнай сілай'), *нецярплівы* ('які пазбаўлены цярпення пры чаканні чаго-н.') – ням. *stark* ('дужы'), *ungeduldig* ('нецярплівы'). Пры перакладзе захоўваецца метафарычнасць і характарыстычная функцыя беларускамоўных мастацкіх азначэнняў.

Адзін з нямецкамоўных эпітэтаў з'яўляецца поўным эквівалентам беларускамоўнага, другі адрозніваецца паводле канкрэтна-прадметнага і пераносна-вобразнага значэння: *Тут усё было такое непадобнае на яе родны кут: і роўная, ганарлівая печ, і далікатныя, з хітра выразанымі спінкамі, пафарбаваныя канапы, і пільныя багі, і халодная карціна за шклом з зялёнымі гарамі і жоўтымі цэрквамі, і дзіўны пах, цаплаваты, душны, што прабіваўся нават праз пах смажэння* [4, с. 385]. // *Hier war alles ganz anders als bei ihr zu Hause: der glatte, wuchtige Ofen, die angemalten Bänke mit den fein geschnitzten Lehnen, die strengen Heiligenbilder, das kalte Bild hinter Glas, das grüne Berge mit gelben Kirchen darstellte, und der eigentümlich süßliche, schwüle Duft, der sich sogar gegen den Bratengeruch durchsetzte* [5, с. 504]. Параўн.: бел. *роўны* ('гладкі, прамы'), *ганарлівы* ('поўны гонару, фанабэрысты, перакананы ў сваёй перамозе') – ням. *glatt* ('гладкі, роўны'), *wuchtig* ('груваздкі, вялікі'). Беларускамоўны эпітэт *ганарлівая* ў адносінах да печы "ўвасабляе затоены страх Ганны перад глушакоўскім домам, яе новым становішчам" [3, с. 56]. Як адзначае З.У. Драздова, у гэтым эпітэце – "вызначэнне ўстойлівага ў характары Глушакоў: яны сапраўды лічаць сябе вышэй за "галадранцаў", бо іх гордасць і сіла – багацце" [3, с. 56]. І. Мележ неаднаразова надзяляе рэчы рысамі характару персанажа, якому яны належаць. Пры перакладзе эпітэт *ганарлівая* замяняецца мастацкім азначэннем з прамым значэннем *wuchtig* ('груваздкі, вялікі'), якое не выконвае ў нямецкамоўным тэксце характарыстычную функцыю.

Двум эпітэтам арыгінала адпавядаюць у тэксце перакладу тры эпітэты: *Дзе-нідзе каля гумнаў трапляліся людзі, здавалася, усе яны пранізвалі яго пільнымі, здагадлівымі позіркамі* [6, с. 161]. // *Hier und da tauchten Menschen auf. Es schien ihm, sie durchbohrten ihn mit aufmerksamen, prüfenden, wissenden Blicken* [7, с. 61]. Параўн.: бел. *пільны* ('уважлівы'), *здагадлівы* ('які ўсё разумее') – ням. *aufmerksam* ('уважлівы'), *prüfend* ('выпрабавальны'); *wissend* ('дасведчаны'). У беларускамоўным тэксце ўжываюцца два эпітэты з ацэнчым значэннем, прычым другі ўзмацняе сэнс першага. У нямецкай мове ва ўзмацняльна-пералічальным радзе размешчана тры мастацкія азначэнні, што робіць эмацыянальна-экспрэсіўны эффект выказвання больш моцным, чым у арыгінале, таму такі пераклад нельга лічыць адэкватным.

Перакладаецца толькі адзін эпітэт арыгінала, другі ў тэксце перакладу апускаецца: *Многа дзён сышло, пакуль не ўбачыў, як пачалі выглядваць на пацяплелай, поўнай сонца, люстранасці першыя купіны, вясёлыя, сакавіта-зялёныя грыўкі травіцы на іх* [4, с. 188]. // *Es verging einige Zeit, ehe Mikanor*

auf dem erwärmten, sonnenüberfluteten Wasserspiegel die ersten Erdhügel mit saftig-grünen Grasbüscheln entdeckte [5, с. 244]. Беларускамоўны метафарачны эпітэт *вясёлыя*, які дапамагае персаніфікаваць пейзаж, на нямецкую мову не перадаецца. Як у прыведзеным прыкладзе, так і ў іншых выпадках, пропуск эпітэтаў у нямецкамоўным тэксце трэба адносіць да недахопаў перакладу.

На нямецкую мову не перадаецца ніводны эпітэт арыгінала: *За ляском зноў ціха, задуменна шумелі бясконцыя рады бяроз, тужліва, загадкава гаманілі правады* [4, с. 261]. // *Danach rauschten <...> wieder Birken am Straßenrand, summten wehmütig und geheimnisvoll die Drähte zwischen den Telegrafmasten* [5, с. 342–343]. Эпітэты *ціха, задуменна, бясконцыя* ў перакладзе апускаюцца, што прыводзіць да страты пэўнай інфармацыі і зніжэння вобразнасці, экспрэсіўнасці нямецкамоўнага тэксту. Як справядліва адзначае В.М. Буркова, “пропускі вобразных сродкаў заўсёды з’яўляюцца кантэкстава не абумоўленымі” [2, с. 128].

Як паказаў аналіз фактычнага матэрыялу, у нямецкамоўным тэксце не заўсёды захоўваецца тая ж колькасць мастацкіх азначэнняў, што і ў тэксце арыгінала, гэта не дазваляе паўнацэнна перадаць у перакладзе асаблівасці ідыястылю І. Мележа.

Спіс літаратуры

1. **Андраюк, С.А.** Иван Мележ / С.А. Андраюк // *Стыль пісьменніка: зб-к артыкулаў*; рэд.: акад. В. В. Барысенка, д-р філ. навук П.К. Дзюбайла. – Мінск: Навука і тэхніка, 1974. – 447 с.
2. **Буркова, О.М.** Пропуски образных средств при переводе поэзии Сергея Есенина на белорусский язык / О.М. Буркова // *Язык и межкультурные коммуникации*: сб. науч. ст., Минск, 25–28 апреля 2007 года / БГПУ; редкол.: В.Д. Стариченок [и др.]. – Минск, 2007. – С. 127–129.
3. **Драздова, З.У.** Майстэрства слова: Моўна-стылявыя асаблівасці “Палескай хронікі” Івана Мележа / З.У. Драздова. – Мінск: Навука і тэхніка, 1993. – 136 с.
4. **Melesh, I.** Dezember, Stürme / I. Melesh // *Sowjetliteratur*. – 1981. – № 2. – С.10–99.
5. **Melesh, I.** Menschen im Sumpf / I. Melesh. – Berlin: Verlag Volk und Welt, 1974. – 519 с.
6. **Мележ, І.** Збор твораў: у 10 т. / І. Мележ. – Мінск: Маст. літ., 1983. – Т. 7: Завей, снежань: Раман з «Палескай хронікі». – 558 с.
7. **Melesh, I.** Dezember, Stürme / I. Melesh // *Sowjetliteratur*. – 1981. – № 2. – С.10–99.

Абсолютные синтаксические конструкции в английском языке

Тарасова Наталья Владимировна

старший преподаватель кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
nat.tarasova7@yandex.by

Аннотация. В статье рассматриваются особенности абсолютных конструкций. После краткого обзора существующих точек зрения на природу абсолютной конструкции излагаются основные признаки беспредложных и предложных абсолютных конструкций.

Ключевые слова: беспредложная абсолютная конструкция, предложная абсолютная конструкция, грамматическая природа конструкции, интонационная структура, трансформация.

Abstract. The article deals with the peculiarities of absolute constructions. After a brief review of the existing points of view on the nature of the absolute construction, the main features of non-prepositional and prepositional absolute constructions are considered.

Keywords: non-prepositional absolute construction, prepositional absolute construction, grammatical nature of the construction, intonation pattern, transformation.

В современном английском языке абсолютные синтаксические конструкции получают все более широкое распространение, они применяются практически во всех сферах – от художественных произведений до научно-технических текстов и от газетно-журнальной хроники до деловой коммуникации. В английский язык абсолютные конструкции пришли из латыни, что дало повод некоторым лингвистам считать абсолютные конструкции чужеродным явлением. Однако с течением времени абсолютные конструкции стали неотъемлемой частью английского синтаксиса, где их функции и значения усложнились и обогащались. Грамматическая природа абсолютных конструкций явилась предметом жарких дискуссий как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике.

Зарубежные лингвисты обычно определяют абсолютную конструкцию как разновидность придаточного предложения, обладающую полной или частичной грамматической независимостью от остальной части предложения. По определению Пенса, абсолютная конструкция – это «любое выражение, слово, словосочетание, часть предложения, не несущее практически никакой грамматической функции в предложении». Автор добавляет, что при правильном употреблении абсолютный оборот имеет логическую связь с остальным предложением. О. Есперсен вообще отвергает термин «абсолютная конструкция» и рассматривает абсолютный оборот как особую разновидность предикативных обстоятельств. В зарубежной лингвистике все еще распространено представление об абсолютной конструкции как о «редуцированном» или эллиптическом предложении.

Отечественные грамматисты склонны рассматривать абсолютные конструкции как неотъемлемую часть предложения, связанную с его основным составом различными смысловыми отношениями.

Учитывая разброс мнений на грамматическую природу абсолютных конструкций, следует перечислить основные признаки абсолютной конструкции:

- 1) наличие двух обязательных компонентов;
- 2) разносубъектность, т. е. подлежащее абсолютной конструкции не совпадает с подлежащим предложения;
- 3) равноправие и взаимозависимость компонентов;
- 4) предикативный тип связи между компонентами;
- 5) определенный способ выражения компонентов;
- 6) твердый порядок следования компонентов;
- 7) не вхождение в структурную основу предложения;
- 8) обязательное обособление абсолютной конструкции от основного состава предложения;
- 9) особая интонационная структура;
- 10) возможность трансформации абсолютной конструкции в предложение;
- 11) структурная и семантическая соотнесенность с основным составом предложения.

Как известно абсолютная конструкция существует в двух видах: беспредложная абсолютная конструкция и предложная абсолютная конструкция, вводимая предлогом «with». Например: *The door and window of the vacant room being open, we looked in* [2, с. 203]. *A Negro boy lay on the pavement, with his throat cut* [3, с. 296].

Можно выделить несколько видов беспредложной абсолютной конструкции:

1) абсолютная конструкция с причастием I (The absolute nominative with participle I construction), которая представляет собой сочетание существительного в общем падеже или личного местоимения в именительном падеже и причастия I. В предложении абсолютная конструкция с причастием I выделяется запятой и выполняет функцию обстоятельства. Например: *It being pretty late, we went home*. 'Так как было довольно поздно, мы пошли домой'. *Weather permitting, we'll start tomorrow*. 'Если погода позволит, мы поедем завтра' [2, с. 204].

2) абсолютная конструкция с причастием II (The absolute nominative with participle II construction), которая представляет собой сочетание существительного в общем падеже или личного местоимения в именительном падеже и причастия II. Например: *One morning he stood in front of the tank, his nose almost pressed to the glass*. 'Однажды утром он стоял перед витриной, почти прижавшись носом к стеклу' [1, с. 292].

3) абсолютная конструкция с инфинитивом (The absolute nominative with the infinitive construction), которая представляет собой сочетание существительного в общем падеже или личного местоимения в именительном падеже и инфинитива. Абсолютная конструкция с инфинитивом передает сопутствующее обстоятельство с модальным значением долженствования. Например: *The claims should be forwarded by a registered letter, **the text to be written in English.*** 'Претензии высылаются заказным письмом, причем текст должен быть на английском языке'.

4) абсолютная конструкция (The absolute nominative construction with a non-verbal), в которой неличная форма глагола опущена, а сказуемое выражено прилагательным, словом, обозначающим состояние, наречием или существительным с предлогом. Например: *Manston went homeward alone, **his heart full of strange emotion.*** 'Мэнстон отправился домой один; душа его была переполнена странными чувствами' [2, с. 205]. *The door slightly ajar, I could hear the steps of the soldiers.* 'Так как дверь была слегка приоткрыта, я мог слышать шаги солдат' [3, с. 296]. *Tea over, she again summoned us to the fire.* 'После чая она снова собрала нас у камина' [3, с. 296]. *There he stood, **his face to the south-east... his cap in his hand.*** 'Он стоял, повернувшись к юго-востоку... с шапкой в руке' [2, с. 205].

Предложная абсолютная конструкция делится на:

1) абсолютную конструкцию с причастием I (The prepositional absolute construction with participle I). Например: *They were walking on again, **with Hugh calmly drawing at his pipe.*** 'Они снова шли вперед; Хью спокойно покуривал свою трубку' [2, с. 204].

2) абсолютную конструкцию с причастием II (The prepositional absolute construction with participle II). Например: *She sat silent, **with her eyes fixed on the ground.*** 'Она сидела молча, опустив глаза в землю'.

3) абсолютную конструкцию с инфинитивом (The prepositional absolute construction with the infinitive). Например: *You'll lose the last minutes **without someone to take care of you.*** 'Ты потеряешь последние минуты, если никто о тебе не позаботится' [3, с. 296].

4) абсолютную конструкцию (The prepositional absolute construction with a non-verbal), в которой вторым компонентом является прилагательное, слово, обозначающее состояние, наречие или существительное. Например: *She left the room **with her eyes red.*** 'Она покинула комнату, и глаза у нее были красные'. *He stood there trembling, **with his face ablaze.*** 'Он стоял там, дрожа, и лицо его пылало' [3, с. 297]. *He turned away, **with his hand still up.*** 'Он отвернулся, все еще не опуская руки'. *Mike, **with Oliver's hand still in his** softly approached the low porch.* 'Майк, все еще не выпуская руку Оливера из своей, подошел потихоньку к невысокому крыльцу'.

Абсолютная конструкция переводится на русский язык либо с помощью сложносочиненного предложения, либо деепричастного оборота. Ее анало-

гов не существует ни в русском, ни в некоторых других европейских языках. В этом заключается ее уникальность.

Список литературы

1. **Василевская, Н.М.** Практическая грамматика английского языка / Н.М. Василевская, М.А. Ганшина. – М. : Высш. школа, 1964. – 548 с.
2. **Каушанская, В.Л.** Грамматика английского языка / В.Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О.Н. Кожевникова, Е. В. Прокофьева [и др.]. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 384 с.
3. **Кобрина, Н.А.** Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис : учеб. пособие для студентов педагогич. ин-тов и ун-тов по спец-ти № 2103 «Иностранные языки» / Н.А. Кобрина, Е.А. Корнеева, М.И. Оссовская, К.А. Гузеева. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 496 с.

УДК 811.111-13:32.001

Специфика вербализации тактики уклонения от прямого ответа (в русско- и англоязычном политическом дискурсе)

Утко Анна Олеговна

магистрант кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
anna.kubrikova.92@mail.ru

Аннотация. В данной статье анализируются особенности языкового воплощения тактики уклонения от прямого ответа, а также коммуникативные ходы, посредством которых данная тактика реализуется (обобщение, ирония и шутка, апелляция к авторитету, переспрос, признание проблемы, переключение внимания на другой объект, коммуникативная интервенция, отрицание собственных слов, обвинение).

Ключевые слова: коммуникативная тактика, коммуникативный ход, обобщение, намек, ирония, шутка, апелляция к авторитету, переспрос, признание проблемы, переключение внимания на другой объект, коммуникативная интервенция, отрицание собственных слов, обвинение.

Abstract. This article focuses on the comparative analysis of the features of evading a direct answer tactics and communicative moves (such as the move of generalization, hint, irony, and joke, quote, appeal to the authority, recognition of the problem, shifting attention to another object, communicative intervention, denial of one's own words, accusation through which this tactics is realized).

Keywords: communicative tactics, communicative move, generalization, hint, irony, joke, quote, recognition of the problem, shifting attention to another object, appeal to the authority, communicative intervention, denial of own words, accusation.

В рамках данного исследования политического дискурса тактика уклонения от ответа входит в стратегию самопрезентации и реализуется посредством ряда ходов. Особый интерес сегодня представляет анализ реализация данной тактики в типологически различных языках.

В качестве фактического материала нашего исследования выступили пресс-конференции и интервью российских политических деятелей – В.В. Путина и Д.А. Медведева (время звучания составляет в среднем 4 часа), а также англоязычных политических деятелей – Б. Обамы и Д. Кэмерона (время звучания интервью составляет около 5 часов). В ходе исследования был установлен следующий алгоритм реализации данной тактики.

Таблица 1 – Коммуникативные ходы в русскоязычном и англоязычном политическом дискурсе

Русскоязычный политический дискурс	Англоязычный политический дискурс
Обобщение намека апелляция к авторитету ирония и шутка переспрос признание проблемы переключение внимания	Обобщение намека коммуникативная интервенция отрицание собственных слов оправдание

Как следует из приведенных выше данных, в русско- и англоязычном политическом дискурсе общими являются коммуникативные ходы обобщения и намека. Это связано с тем, что они являются наиболее распространенными в международной политической коммуникации. Также они дают возможность политике избежать «неудобных» вопросов и при этом сохранить авторитет среди своих сограждан. Например: *Достаточно в мире сил. Посмотрите, что с Югославией сделали. В принципе то же самое хотят сделать, видимо, кое-кто и с нами* [1]. В данном случае В. Путин отвечает на вопрос о том, кому выгоден миф о нападении России на Украину, намекая на блок НАТО и США. Языковыми маркерами коммуникативного хода намека являются существительное с абстрактным значением **силы** и неопределенное местоимение **кое-кто**.

We had seen, we have pretty good intelligence. We watch [2]. В данном случае Стив Крофт спрашивает о том, знает ли Б. Обама о договоренностях между Сирией и Россией. Б. Обама намекает на осведомленность в данном вопросе. Языковыми маркерами хода намека являются глагол **watch** и словосочетание **good intelligence** в значении «хорошая разведка».

Коммуникативный ход обобщения также является общим для двух дискурсов: *Вы знаете, партнёров мы не выбираем, но мы в своей работе руководствуемся интересами страны, из этого будем исходить* [1]. В. Путин, отвечая на вопрос об отношениях между Россией и Украиной, дает оценку ситуации в целом. Языковой маркер данного хода – словосочетание **интересы страны**.

The fact that for the last three months that is all that been spoken about is an indication that we are in presidential political season [2]. Б. Обама также как и

В. Путин ответил на вопрос об использовании Х. Клинтон личного сервера в общем. Языковые маркеры: **all, political season, indication**.

Помимо общих коммуникативных ходов в русскоязычном политическом дискурсе имеют место свои специфические ходы.

Так, **коммуникативный ход апелляция к авторитету** позволяет коммуниканту избежать высказывания собственного, субъективного мнения, и апеллировать к авторитетам, тем самым придавая своей речи эмоционально-нейтральную окраску. Например: *Вы знаете, у нас всегда в России есть такое выражение: «Тяжела ты, шапка Мономаха»* [1]. В. Путин, отвечая на вопрос о своем отношении к экс-президенту Украины в связи с событиями на Майдане, использует вышеуказанный афоризм, что говорит о высоком уровне знания культуры и истории своей страны. Данное выражение является языковым маркером настоящего коммуникативного хода.

Коммуникативный ход признания проблемы позволяет политику наладить контакт с аудиторией и показать свою осведомленность относительно проблем граждан своей страны. Например: *Действительно, это острая проблема*. В данном случае президент отвечает на вопрос о зарплате учителей и признает существование данной проблемы. Коммуникативным маркером являются наречие **действительно** и существительное **проблема**.

Коммуникативный ход переспроса используется для того, чтобы у политика было дополнительное время для обдумывания ответа на поставленный вопрос. Например: *«Вы счастливы?» – «Я?»*

Коммуникативный ход иронии и шутки позволяет политику не только уйти от прямого ответа, но и создать атмосферу неформального общения, расположить к себе аудиторию. Например: *Фаина Ивановна, дорогая, придётся им там «северные» платить. Понимаете? (Смех)* [1]. В данном примере В. Путин отвечает на вопрос пенсионерки о возврате Аляски и использует шутку как способ ухода от ответа. Языковым маркером является выражение **платить «северные»**.

Коммуникативный ход переключения внимания на другой объект позволяет политику направить тему разговора в нужное для него русло, оставаясь при этом политически корректным. Например, отвечая на вопрос о своем приемнике, Путин сказал: *«Народ Российской Федерации будет выбирать моего преемника»*. Языковым маркером является собирательное существительное **народ** [1]. В данном случае политик снимает с себя ответственность за принятие важного решения о назначении преемника и перекладывает ее на весь народ России.

Коммуникативный ход установление аналогии позволяет политику грамотно уйти от ответа путем сопоставления себя с оппонентом. То есть политик как бы «ставит себя на место» своего оппонента. *Я думаю, что президент Обама как президент США преследует интересы защиты США, а я*

как президент России стараюсь защищать интересы Российской Федерации [1]. В данном случае Д. Медведев, отвечая на вопрос о том, какой Б. Обама «переговорщик», сопоставляет себя с ним. Языковым маркером выступают параллельная синтаксическая конструкция **как <...>**, **как <...>**.

Для англоязычного политического дискурса также характерны свои вышеуказанные коммуникативные ходы реализации тактики ухода от ответа. Так, **ход коммуникативной интервенции** позволяет политику предупредить неудобные вопросы и перевести тему разговора в другое русло.

(Journalist) – *You say he is doing this out of weakness*

(B. Obama) – *I think it is fair to say Steve that if....*

(Journalist) – *Let me just finish....*

(B. Obama) – **You are <...>** [2].

В данном примере Б. Обама рассказывают о том, что США отступают, и там, откуда они уходят, начинается хаос. Б. Обама прерывает собеседника для того, чтобы остановить этот неприятный для него разговор, представляющий его как политика не в лучшем свете.

Коммуникативный ход отрицания своих слов позволяет коммуниканту выйти из неудобного положения и «сохранить свое лицо». Например, на вопрос о том, почему США стали вооружать умеренную оппозицию в Сирии, Б. Обама сначала сослался на партнеров, а потом и вовсе отказался от своих слов: «**I did not say it**» [2]. В данном случае вышеуказанный коммуникативный ход используется для пресечения попыток возвращения к обсуждению «болезненных вопросов» в общественно-политической жизни страны. Данное выражение полностью является языковым маркером коммуникативного хода отрицания своих слов.

Коммуникативный ход оправдания позволяет политику найти оправдание своим действиям и тем самым снять с себя хотя бы частичную груз ответственности за принятые решения. Например, когда Б. Обаму спросили о неудачных попытках американских солдат обучить военному делу и вооружить сирийских повстанцев, он в свое оправдание сказал следующее: «**Steve, this is why I've been skeptical <...>** about the notion that we were going to effectively create this army inside of Syria» [2]. Языковыми маркерами хода оправдания выступают выражение **this is why**, прилагательное **sceptical**.

В результате проведенного исследования было установлено, что для русско- и англоязычного политического дискурса общими являются коммуникативные ходы обобщения и намека. В русскоязычном политическом дискурсе коммуникативный ход обобщения используется в 40% случаев, а коммуникативный ход намека только в 20% случаев. В англоязычном политическом дискурсе коммуникативный ход обобщения составляет 10% от общего количества употреблений, а коммуникативный ход намека составляет 20%. Также

в русскоязычном политическом дискурсе используются такие коммуникативные ходы как переключение внимания на другой объект, далее следует коммуникативный ход апелляция к авторитету, ирония и шутка, переспрос и признание проблемы.

В англоязычном политическом дискурсе чаще всего используется коммуникативный ход отрицание своих слов (40%), несколько реже используется ход коммуникативной интервенции (25%); далее следует коммуникативный ход оправдания (5%).

Стоит отметить, что наличие общих и различных коммуникативных ходов ухода от прямого ответа в русскоязычном и англоязычном политическом дискурсе связано с геополитической ситуацией, личностными особенностями политика той или иной страны.

Список литературы

1. Прямая линия с Владимиром Путиным (2014) [Электронный ресурс] – Режим доступа: kremlin.ru/events/president/news/copy/20796. – Дата доступа: 12.09.2016.
2. Интервью с Барак Обамой (2016) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://usersvoice.org/interviews/interview-with-david-cameron-mp/>. – Дата доступа: 10.08.2016.

УДК 811.111:070

Неоднозначность жанровой дифференциации в современном медиадискурсе

Шевцова Алеся Константиновна

доцент кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
кандидат филологических наук
(г. Могилев, Беларусь)
alice_shev@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются причины нестабильности жанровой системы современного медиадискурса. На примере радиодискуссии иллюстрируются тенденции к взаимопроникновению и взаимовлиянию медиажанров. Автор приходит к выводу о необходимости детального исследования всех жанров современного медийного дискурса с описанием и фиксацией их семантических структур, особенностей реализации прототипических и факультативных компонентов.

Ключевые слова: медиадискурс, жанр, семантическая структура, суперструктура, радиодискуссия.

Abstract. The article deals with the causes of genre system instability of modern media discourse. Some tendencies to diffusion and interference of media genres are illustrated using the example of radio discussion. The author comes to the conclusion about the need of a detailed research of all modern media

discourse genres with the description and fixing of their semantic structures, features of realization of prototypical and facultative components.

Keywords: media discourse, genre, semantic structure, superstructure, radio discussion.

Медиадискурс представляется не только одной из наиболее актуальных и динамично развивающихся сфер функционирования языка, но и самым восприимчивым к изменениям интересов и потребностей аудитории, эволюционным и глобализационным процессам в обществе. Изменениям подвержены не только формальные параметры дискурсов СМИ (иллюстрации, оформление, общее преобладание визуального ряда над вербальным), но и контентные характеристики (тематика, стили и жанры). Не отличается статичностью и жанровая палитра современных средств массовой информации. Дискуссии подвергаются не только границы между жанрами, но и жанрообразующие факторы. Авторитетные исследователи в данной сфере (М.Н. Ким, А.А. Тертычный) до недавнего времени выделяли три основных жанроформирующих параметра – предмет, цель и метод. Однако сегодня существует необходимость учитывать и способы выражения позиции автора, и сюжетно-композиционные особенности публицистического высказывания. Кроме того, к числу обязательных признаков предлагается отнести «выразительно-изобразительные средства» [1, с. 53]. Несмотря на некоторые различия в позициях, занимаемых исследователями в области СМИ, общим для всех подходов сегодня представляется признание наличия эволюционных процессов в данной сфере. В частности, отмечаются «превращения» способов подачи информации (П.С. Гутионтов), языка и стиля текстов СМИ (Г.Я. Солганик), принципов взаимоотношений коммуникатора и аудитории (С.Г. Корконосенко), оформления печатных изданий (В.В. Скоробогатько) и т. п. [1].

По мнению А.А. Тертычного, нестабильность жанровой системы современных СМИ обусловлена рядом объективных причин. Прежде всего, непосредственное воздействие на систему жанров отечественного медийного дискурса оказывает совокупность и разнообразие жанров зарубежной журналистики – иными словами, процесс глобализации и проникновение западных СМИ на информационный рынок как России, так и Беларуси. Отдельный интерес представляет точка зрения о снижении статуса журналистики в современном обществе, что связано со смещением направленности массовой коммуникации в сторону примитивизации, развлекательности, механистического использования ряда жанровых форм, выработанных за рубежом [5]. Данная негативная тенденция также связана со снижением профессионализма журналистов.

Для белорусского медиадискурса свойственна та же тенденция развития, что и для российского (хоть и в меньшей степени) – изменение предметно-тематического поля СМИ. Помимо развлекательной “шоу”-направленности

медийный дискурс сегодня несет значительный негативный потенциал в виде освещения многочисленных преступлений, проблем в сферах политики, здравоохранения, разрушения ценностных ориентиров, общественной нравственности, профессиональной деградации населения.

Вместе с тем, следует отметить, что в обществе существует потребность в относительно стабильной системе медиажанров, поскольку аудитория достаточно быстро вырабатывает стереотипы информационных ожиданий. У зрителей или слушателей формируются соответствующие стереотипы восприятия информации, облегчающие освоение новых сведений, способствующие экономии усилий для их осмысления [5]. В этой связи особую актуальность получают исследования семантической структуры жанров медиадискурса, построение их моделей и фиксация основных отличительных признаков.

Рассмотрим отдельный жанр медийного дискурса – радиодискуссию, которая имеет много общего с такими жанрами, как радиобеседа, аналитическое интервью и ток-шоу. В своем традиционном понимании беседа на радио носит агитационно-просветительский характер и представляет собой “диалогический” монолог, адресованный радиослушателю, который “мыслится как активный участник этого двустороннего контакта” [2, с. 232]. При этом диктор у микрофона выступает часто с импровизированной речью, вовлекающей слушателей в беседу. Атмосфера живого общения создается благодаря “актуальности рассматриваемой в беседе темы, занимательности, оригинальному сюжету, живому началу передачи” [2, с. 234]. В отличие от радиодискуссии, в радиобеседе собеседники не имеют возможности прервать говорящего, задать ему вопросы, уточнить отдельные моменты обсуждаемой темы.

Жанрово близкой к современной радиодискуссии является беседа за круглым столом, где гости радиостудии обсуждают вопросы, присланные слушателями, а ведущий координирует ход беседы. В такой беседе роль журналиста находится в тени. Он направляет разговор в нужное русло, может высказать свое мнение, дать оценку, в чем-то не согласиться с собеседником. Однако здесь не он является “хозяйном” материала, доминирующая роль принадлежит гостям, приглашенным в качестве экспертов. Ведущий открывает передачу, знакомит слушателей со своими гостями, зачитывает вопросы из присланных на радио писем, называя при этом фамилии и адреса их авторов, и предоставляет гостям слово для ответа, иногда дополняя своих собеседников, подытоживая сказанное ими. Участие ведущего в такой передаче, его вопросы, реплики, дополнения помогают поддерживать контакт с аудиторией, способствуют возникновению “эффекта собеседования” [6, с. 86–87]. Главным индикатором радиодискуссии является момент спора, несогласия участников по обсуждаемой общественно-значимой и актуальной проблеме.

Жанр ток-шоу, также близкий к дискуссии, в отличие от радиобеседы предполагает активное участие в разговоре слушателей, которые звонят в

студию, задают вопросы или высказывают свое мнение [2; 6]. Ток-шоу вещаются только в прямом эфире и представляют собой азартное состязание ведущего и слушателей. По структуре и насыщенности ток-шоу представляет собой своеобразный акустический калейдоскоп, в котором диалог сменяется заранее подготовленными музыкальными, литературными, документальными записями, непосредственно связанными по содержанию с темой передачи. В радиодискуссиях, в отличие от ток-шоу в традиционном понимании, слушатели не принимают активного участия. Как правило, диалог ведется между присутствующими в студии гостями и ведущим. Кроме того, дискуссии на радио выходят в эфир в записи, так как нет необходимости вещать их в реальном времени.

Достаточно тонкая грань отделяет радиодискуссию от проблемного аналитического интервью. В проблемном интервью гость студии излагает свое мнение, выявляет причинно-следственные связи, отстаивает свою точку зрения по обсуждаемому вопросу. Однако в рамках интервью предлагается в основном одностороннее освещение предмета обсуждения, это делает его субъективным. Интервью в отличие от дискуссии отличается более спокойная, умеренная тональность беседы, подготовленность журналиста, более четкий и стабильный ход разговора, отсутствие конфронтации позиций и мнений [2; 3; 4]. Участники дискуссии, напротив, часто говорят излишне эмоционально; их голос передает внутренние переживания, а использование стилистических, грамматических и лексических языковых средств экспрессивно обусловлено.

Проанализировав общие и отличительные черты вышеназванных жанров радиодискурса, перейдем к семантической структуре жанра радиодискуссии, фиксация которой позволит провести более четкую грань между подобными «пограничными» жанрами. Как было установлено нами ранее [7], прототипическая суперструктура жанра радиодискуссии включает такие семантические компоненты, как **приветствие – портрет гостя – постановка проблемы – обсуждение проблемы – подведение итогов**. При этом данный жанр может иметь факультативные элементы, свойственные той или иной лингвокультуре при его более детальном рассмотрении. На наш взгляд, выявление суперструктуры жанра способствует определению более четких межжанровых границ и становлению того или иного жанра медиадискурса с достаточной степенью автономности.

Таким образом, рассмотрев на конкретном примере тенденции к взаимопроникновению и взаимовлиянию медиажанров, можно сделать вывод о необходимости детального исследования всех жанров современного медийного дискурса с описанием и фиксацией их семантических структур, особенностей реализации прототипических и факультативных компонентов.

Список литературы

1. **Выровцева, Е.В.** Теория жанров журналистики в условиях трансформации медиасферы / Е.В. Выровцева [Электронный ресурс]. – Самара, 2016. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456_789/148451/1/Vyrovitseva.PDF – Дата доступа: 17.11.2016.
2. Радиожурналистика : учеб. пособие для вузов по специальности “Журналистика” / под ред. А.А. Шереля. – 2-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та : Высш. школа, 2002. – 476 с.
3. **Смирнов, В.В.** Жанровая система радиожурналистики / В.В. Смирнов. – Deutschland – Saarbrücken : LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 557 с.
4. **Тертычный, А.А.** Аналитическая журналистика : познавательно-психологический подход / А.А. Тертычный. – М. : Гендальф, 1998. – 256 с.
5. **Тертычный, А.А.** Взаимодействие жанровых систем в современных СМИ России / А.А. Тертычный // Медиаскоп: электронный научный журнал факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. – Теория СМИ и массовой коммуникации. – Вып. №4. – 2010. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/?q=node/675> – Дата доступа: 10.11.2016.
6. **Шеин, В.Н.** Современная радиожурналистика: теория и практика : пособие для студентов специальности “Аудиовизуальная журналистика” / В.Н. Шеин ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2010. – 151 с.
7. **Шевцова, А.К.** Жанр радиодискуссии в британской и белорусской лингвокультурах : монография / А.К. Шевцова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 180 с.

Секция 5
**ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКАЯ ИДИОМАТИКА
В ЕВРОПЕЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ КОНТЕКСТЕ**

УДК (811.111+811.161.3) : 82 – 84

**Библия как источник крылатых слов
в английском и русском языках**

Блохина Анастасия Олеговна

магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Аннотация. Исследованы крылатые слова, восходящие к Библии в английском и русском языках в сравнительно-сопоставительном аспекте.

Ключевые слова: Библия, библеизм, крылатое слово, английский язык, русский язык.

Abstract. Sayings used in the Bible in the English and the Russian languages were analyzed in the comparative and the contrastive aspects.

Keywords: the Bible, a biblical expression, a saying, the English language, the Russian language.

Есть книги, которые оставляют важный след в развитии целых цивилизаций и культур. К таким книгам, несомненно, относится Библия, которая не зря получила название «Книга книг». И это не только прямое указание на то, что в ее состав вошло много различных текстов, но и определение ее особого статуса, особой роли в жизни миллионов людей различных времен и народов. Нет другой такой книги, которую столько раз переводили, так часто издавали и так много читали на протяжении вот уже нескольких столетий. Библия переведена почти на две тысячи языков. Согласно статистике, каждый год появляются два-три новых перевода, и каждый раз это серьезное испытание для того или иного языка.

Влияние Библии и ее переводов на формирование, развитие, а в ряде случаев даже сохранение языков народов, приобщенных к христианской культуре, трудно переоценить. В течение длительного исторического периода библейская символика закреплялась в сознании людей, огромное число слов, устойчивых сочетаний и афоризмов возникло на базе текста Библии или библейских сюжетов. Все эти единицы характеризуются рядом общих признаков: воспроизводимостью, семантической и стилистической маркирован-

ностью (переносным смыслом, экспрессивностью, как правило, принадлежностью к книжному стилю) и др. [4].

Фразеологические единицы библейского происхождения (библеизмы), функционируя в речи, часто не вызывают ассоциаций в сознании говорящего с их первоначальными значениями. Дело в том, что библеизмы утрачивают связь со своим былым источником, в связи с отсутствием соответствующих помет во фразеологических словарях. Это относится и к библеизмам, закрепившимся в английском языке, в котором их больше, чем в других западно-европейских языках, так как Библия явилась самым богатым источником английской идиоматики. Множество библейских выражений ассимилировались в английском языке и они больше не ассоциируются с Библией, а превратились в цитаты и звучат как клише [3].

Крылатые слова и выражения, вышедшие из Библии, в обоих языках различны по своему характеру и по активности употребления. Одни из них встречаются часто. Например, *волосы встали дыбом, волк в овечьей шкуре, бросать камень в кого-либо* – в русском языке; а в английском – *doubting Thomas, a good Samaritan, face to face* и т. д. Другие выражения стали архаизмами. В русском языке к таким оборотам можно отнести – *аредовы веки, против рожна прати, темна вода во облацех*. Встречаются такие выражения и в английском языке – *whom so ever much is given, of him shall be much required; seek, and ye shall find*. Различаются крылатые выражения и по характеру связи с библейскими текстами. Часть из них не встречается в Библии в первоначальном виде, но опирается на ее сюжет. Напр.: *валамова ослица; scapegoat*. Другие носят характер цитирования. Напр.: *Распни его!; Go in peace!* Наконец, есть выражения, употребленные в иносказательном смысле, напр.: *соль земли, камни вопиют; he who sows the wind, shall reap the whirlwind*.

Между библейскими крылатыми словами и выражениями в русском и в английском языках можно обнаружить значительное сходство, главные причины которого достаточно очевидны. Они объясняются, в первую очередь, общим источником возникновения, каковым является Библия, а, следовательно, общими библейскими образами и сюжетами. Кроме того, культуры христианских народов связывают общие религиозные и морально-этические ценности. Можно говорить о наличии в английском и русском языках определенных библейских универсалий – библием.

Библиема – это единица, связанная с определенным библейским образом или сюжетом и имеющая инвариантное значение, состоящее из денотативно-понятийного и коннотативно-оценочного компонентов. Это обобщенно-образное значение библиемы можно назвать семантемой [1]. Например, семантема библиемы *Иуда* – предательство, *Ирод* – жестокость, *Лазарь* – бедность, *манна небесная* – нечто самое желанное, *крест* – неизбежные тяготы, страдания и т. д. На основе общих библием в европейских языках образовано множество

интернациональных библейских фразеологизмов. К ним относятся такие, например, обороты, как *альфа и омега* – *alpha and omega*; *бросать камень в кого-либо* – *cast a stone at somebody*; *нести свой крест* – *bear one's cross*; *запретный плод* – *the forbidden fruit* и др. [2]. Их можно квалифицировать как универсально-типологическое ядро европейской библейской фразеологии.

Многие библиемы реализуются в английском и русском языках по-разному в конкретных лексических или фразеологических единицах, различия между которыми могут быть как количественными, так и качественными. Например, и в русском, и в английском языке есть крылатые выражения, связанных с библиемой *Вавилон*. Однако в каждом языке данная библиема реализуется по-разному. В русской культурной традиции *Вавилон* (столица Халдеи, один из богатейших городов мира, бывший, согласно библейскому рассказу, городом, полным соблазнов, матерью «блудницам и мерзостям людским» Откр 17: 5) в первую очередь является символом разврата, блуда, пьянства тому подобных пороков. Отсюда такие фразеологические выражения, как *вавилонская блудница*, *выводить вавилоны* ('идти шатаясь, заплетающейся походкой; о пьяном'); *Новый Вавилон* ('о гигантском многолюдном городе, известным не только красотой, богатством и пышностью, но и шумом, суетой, распутством'). В английском же языке *Babel* ассоциируется прежде всего с сюжетом о строительстве вавилонской башни и смешении языков, приведшем к хаосу, путанице, неразберихе, сутолоке, шуму, гаму (*the building of the Tower of Babel*). В русском языке тоже есть библейский фразеологизм *вавилонская башня*, но с другим значением ('очень высокое здание, сооружение; нечто необыкновенно грандиозное'). Часто не совпадает стилистическая окраска библиемы. Например, в русском языке выражение *неть Лазаря* приобрело ярко отрицательное значение ('прикидываться несчастным, стараясь разжалобить кого-то, плакаться, жаловаться на свою судьбу, участь'). А в английском языке выражение *sing the song of Lazarus* не имеет такой явной негативной окраски. Таким образом, при формальном сходстве библиемы в русском и английском языках семантика образованных на ее основе оборотов полностью отличается.

К факторам, повлиявшим на возникновение расхождений в форме, семантике или употреблении библием в английском и русском языках, могут относиться явления не только собственно лингвистического, но и экстралингвистического характера. Так, одной из экстралингвистических предпосылок различий между фразеологией библейского происхождения в русском и английском языках является наличие разных переводческих традиций (как известно, образование библием в обоих языках происходило на базе переводных текстов). На английский перевод заметный отпечаток наложило использование латинской версии Библии, в то время как русские переводы всегда находились в рамках византийской библейской традиции. Кроме того, параллельное существование в течение долгого времени двух переводов Би-

блии (русского и церковнославянского) не могло не отразиться на форме библеизмов – этим частично объясняется их вариативность, совмещение в одной единице церковнославянских и исконно русских черт, наличие библеизмов со старославянской основой. Немаловажной особенностью является и то, что в состав Ветхого завета православной Библии входят книги, которые отсутствуют в Библии протестантской. Наибольшее число библеизмов в современном английском языке восходит к Евангелию от Матфея, напр.: *do not cast your pearls before swine; do not put the new wine into old bottles; hide not your light under a bushel; if the blind lead the blind, both shall fall into the ditch* и т. д. Такие выражения составляют около 44% от общего количества библеизмов в английском языке. В современно русском языке также большинство крылатых слов и выражений из Библии восходит к Евангелию от Матфея, напр.: *алчущие и жаждущие; бесплодная смоковница; взявшие меч – от меча и погибнут; видеть (замечать) сучок в чужом глазу и не видеть (замечать) бревна в своём; геенна огненная; жнёт, где не сеял; заблудшая овца; зарыть свой талант (в землю); нищие духом* и т. д. Такие выражения составляют около 29% от общего количества библеизмов в русском языке.

И в русском, и английском языке существует достаточно большое количество библеизмов с компонентом именем-собственным (в том числе и с антропонимом), состав которых в обоих языках во многом совпадает, напр.: *беден, как Лазарь – as poor as Lazarus; блудница вавилонская – the whore of Babylon; Вавилонское столпотворение – the building of the tower of Babylon; Валтасаров пир – Balthazar's feast; Голиаф – Goliath; Голгофа – Calvary; тьма египетская – Egyptian darkness* и т. д. Наряду с этим в английском языке отсутствуют такие библеизмы, как *Аредовы веки* (от имени ветхозаветного Иареда, прожившего, согласно преданию, 962 года); *хамов сын / хамово отродье* (от имени Хама, сына ветхозаветного Ноя, посмеявшегося над наготой отца). В русском языке не встречаются английские выражения *ехать как Ииуй – to drive like Jehu* (от имени Ииуйя, известного своей стремительной походкой); *тыква Ионы – Jonah's gourd* (от имени Ионы, которому Господь послал растение, защищающее того от зноя, а на другой день уничтожил это растение).

Список литературы

1. **Дубровина, К.** Библейская фразеология русского языка: универсально-типологическое и национально-своеобразное / К. Дубровина // Грани слова : сборник научных статей к 65-летию проф. В.М. Мокиенко. – Москва, 2005. – С. 52–56.
2. **Иванов, Е.Е.** Лепта библейской мудрости : библейские крылатые выражения и афоризмы на русском, английском, белорусском, немецком, словацком и украинском языках / Д. Балакова, Х. Вальтер, Н.Ф. Венжинович, М.С. Гутовская, Е.Е. Иванов, В.М. Мокиенко. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2014. – 208 с.

3. **Клюкина, Т.П.** Особенности употребления и перевода английских и русских библелизмов / Т.П. Клюкина // Альманах «Столпотворение», 2003. – 374 с.
4. **Солодухо, Э.М.** Вопросы сопоставительного изучения заимствованной фразеологии / Э.М. Солодухо ; науч. ред.: Э.М. Ахунзянов, Д. Бакеева. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1977. – 159 с.

УДК 81'42

Направления изучения афоризма в современной зарубежной филологии

Ворошень Виктория Владимировна

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Аннотация. Исследованы направления изучения афоризма в современной зарубежной филологии: литературное, стилистическое, дискурсивное, культурологическое.

Ключевые слова: филология, афоризм, методология, литература, стилистика, дискурс, лингвокультура.

Abstract. The directions of studying aphorism in modern foreign philology such as literary, stylistic, discourse, and cultural are analyzed in the article.

Keywords: philology, aphorism, methodology, literature, stylistics, discourse, linguistic culture.

Совокупность знаний об афоризмах составляет афористику – сравнительно молодую науку, которая находится на стыке филологии и философии и изучает теорию и историю афоризма, как своеобразного продукта и способа речемыслительной деятельности человека [1]. В зарубежной афористике сосуществует несколько системных взглядов на афоризм. В последние десятилетия изучение афористики проходило в зарубежной филологии по следующим направлениям:

1. Афоризмы рассматриваются как литературно-художественный жанр. Их языково-стилистика характеристика выявила ведущие стилевые черты данного жанра – общезначимость, экспрессивность, информативная плотность (насыщенность), коммуникативная четкость. Основная функциональная особенность данных единиц в том, что один и тот же афоризм может выступать и как самостоятельное речевое произведение, и как микротекст в составе макротекста. Обобщающий характер афоризма выражается в преобладании абстрактной лексики. В основе композиции афоризма лежат аналогия и контраст (в языковом плане – синонимия и антонимия). Источниками экспрессии и информативности в афоризме являются различные нарушения presuppositions, семантические аномалии, окказиональные связи между компонентами [2]. Из-за того, что границы афоризма как жанра неясны, некоторые

исследователи подводят определенный тип афоризмов под термин «сентенция». К разряду сентенций относятся независимые литературные изречения, имеющие конкретного автора, определяемые в словарях и в литературных справочниках как гнома, максима, апофегма, авторский афоризм (в отличие от пословицы и народного афоризма, которые анонимны) [1; 2].

2. Проблемы афористики интенсивно разрабатываются в связи с творчеством выдающихся афористов, прежде всего немецких, среди которых первым стоит имя «отца афористики» Г.К. Лихтенберга (1742–1799). Он считается мастером социально-критического, философского и бытового афоризма. Афористичность стиля писателя отражает стремление автора сделать художественное произведение носителем философских, нравственных, эстетических суждений, которые воплощены в четких формулах, создающих новое надтекстовое пространство. По сравнению с пословицами и цитатами, афоризмы отражают всю сложность креативного восприятия жизненных явлений [2].

3. Базой для третьего направления анализа афоризмов становится понятие языковой личности, которая определяется как комплекс способностей и характеристик человека, обуславливающих производство и восприятие речевых произведений (текстов) различной степени сложности, глубины и адекватности отражения реального мира, различного типа и направленности. На передний план выходит способность афоризмов в дискурсе представлять три роли говорящего: «Я – индивидуальное», «Я – политическое», «Я – социальное». Использование языковых афоризмов в дискурсе обнаруживает индивидуальные, социальные и этнокультурные характеристики субъекта речи и способствует достижению основных целей коммуникации [2]. К числу важнейших характеристик, которые определяют афоризм как литературный жанр и тип текста, относят принадлежность его определенной языковой личности, точное указание на авторство. Это сближает афоризмы с крылатыми словами и цитатами, но противопоставляет их «безымянным» пословицам [2]. Понятия афоризм и паремия близки и выступают как корреляты, т. е. языковые явления, которые взаимно дополняют друг друга. Функции афоризмов: дидактическая, эстетическая; форма фиксации знания; комментирование и оценка. Паремии используются для создания типовой ситуации и речевого воздействия [1].

4. Четвертым направлением современного афоризмоведения является межъязыковое интеркультурное сопоставление афоризмов и смежных единиц [2]. В последнее десятилетие афоризмы исследуются в диахронно-эволюционном аспекте, в плане неологизации, а также с целью изучения их аргументативного потенциала на материале сопоставления различных языков [2].

Исследование афоризмов осложняется диффузным характером этих единиц, отсутствием четких, непротиворечивых и непересекающихся определений смежных языковых явлений, к которым относятся, прежде всего, цитата, крылатое выражение, афоризм. Так как все три вида высказываний – цитаты,

афоризмы, крылатые выражения – имеют общую характерную черту: конкретного автора и/или фиксированный источник, они могут быть объединены родовым понятием, которое было предложено назвать афоризмом [1].

Корреляция между афоризмом и художественным, медиальным макротекстом/дискурсом является довольно сложной, но привлекательной для рассмотрения проблемой. Важно определить функции и место афоризма в тексте (обычно афоризм занимает сильную, «якорную» позицию), проследить смысловые и формальные связи между афоризмом как микротекстом и целым текстом/дискурсом, выявить трансформации афоризма (расширение, сокращение его объема, добавление, вклинивание новых элементов). Раньше ошибочно утверждалось, что афоризмы не допускают изменения своего компонентного состава. Все клишированные синтетические тексты, сложные и сверхсложные в смысловом отношении, оказываются близкими друг к другу и потому нередко выступают в речи в одной и той же функции [1].

Список литературы

1. **Иванов, Е.Е.** Об основных типах афористических высказываний / Е.Е. Иванов // Веснік МДУ імя А.А. Куляшова. – 2009. – № 1(32). – С. 126–132.
2. **Мельникова, О.В.** Афористика как объект филологических исследований / О.В. Мельникова, И.Г. Ольшанский // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия Языкознание. – 2009. – Вып. 559. – С. 63–81.

УДК 811.111 '42

Способы употребления афористических единиц в сонетах Уильяма Шекспира

Глуханько Людмила Владимировна

преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
магистр филологических наук
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Аннотация. Исследованы основные способы функционирования афористических единиц в сонетах Уильяма Шекспира. Установлено преобладание контекстуально зависимых афористических единиц (68%), в два раза меньше относительно автономных (29%) и совсем небольшое количество абсолютно автономных (3%) единиц.

Ключевые слова: Уильям Шекспир, сонеты, афоризм, автономность, контекст.

Abstract. The most common ways of the functioning of aphorisms in W. Shakespeare's sonnets have been researched. The dominance of contextually dependent aphorisms has been stated (68%); the number of the relatively autonomous aphorisms is twice as small as that of the contextually dependent ones (29%); the number of absolutely autonomous aphorisms is insignificant (3%).

Keywords: William Shakespeare, sonnets, aphorisms, autonomy, context.

Индивидуально-авторские афористические единицы содержательно и формально, как правило, не зависят от контекста и выделяются из него совершенно свободно, не изменяя структуры и не нарушая целостности художественного произведения. Вместе с тем, немало и таких афоризмов, которые как содержательно, так и грамматически зависят от контекста, и выделение которых из произведения ведет к деформации как содержания произведения в целом, так и грамматической и лексической структуры самого афоризма. Чтобы выделить его из текста, нужно, прежде всего, определить границы трансформированной афористической единицы, а также правильно выбрать форму ее актуализации вне авторского контекста [1, с. 138].

В художественных произведениях У. Шекспира, которые изобилуют афоризмами, выделяются несколько групп афористических единиц.

1. Абсолютно автономные афористические высказывания (далее – АААВ) [2].

2. Относительно автономные афористические высказывания (далее – ОААВ), которые не зависят от контекста и не трансформируются при вводе автором в текст, как и АААВ, но при своем выделении из текста деформируют его в разной степени, оставляя после себя смысловые лакуны и/или синтаксически незаполненные конструкции. Среди ОААВ можно выделить синтаксически свободные и синтаксически несвободные – в постпозиции, препозиции и интерпозиции по отношению к основному повествованию (или к контексту). Синтаксически несвободные ОААВ встраиваются в основной текст при помощи союзной и бессоюзной, подчинительной и сочинительной связей [2].

3. Контекстуально зависимые афористические высказывания (далее – КЗАВ). В тексте такие высказывания подвергаются семантическим и/или структурным модификациям, не могут свободно выделяться из контекста и требуют определенных преобразований для восстановления «исходного» афоризма. КЗАВ трансформируются в тексте по различным моделям: (1) простое предложение преобразуется в сложное либо в осложненное тем или иным обособленным компонентом; (2) простое вводится в сложное как его составная часть (при этом могут наблюдаться и сопутствующие трансформационные приемы, такие как конкретизация, прономинализация и др.); (3) ряд простых предложений могут объединяться в составе одного синтаксического целого и др. [3].

В результате анализа сонетов У. Шекспира (всего 60 произведений) путем фронтальной выборки зафиксировано 84 афористических единицы, большинство из которых в разной степени трансформированы в контексте. Приведем некоторые примеры.

...*by new unfolding his imprison'd pride. Blessed are you, whose worthiness gives scope, being had, to triumph, being lack'd, to hope.* (Сонет 52) – “С тобою быть – блаженство обладанья, тебя не видеть – счастья ожиданье” (перевод Н. Холодковского). Один из редких случаев АААВ. Эти строки адресуются

лирическим героем своей возлюбленной. Однако, вырванные из контекста, они могут приобретать обобщенный смысл, т. е. так можно обратиться к любому, поэтому данное изречение может быть переведено “Благословенны те, обладание кем сулит триумф...”, т. е. личное местоимение *you* может выступать здесь в качестве неопределенно-личного.

Some say thy grace is... gentle sport; both grace and faults are loved of more or less; thou makest faults... (Сонет 96) – ***Both grace and faults are loved of more or less*** (Любят как прекрасные черты, так и недостатки). ОАВ встроено в контекст в интерпозиции при помощи бессоюзной связи. Формированию семантики универсального обобщения действительности способствует отсутствие указания на субъект действия и использование в предложении формы страдательного залога.

As on the finger of a throned queen the basest jewel will be well esteem'd, so are the errors... (Сонет 96) – ***On the finger of a throned queen the basest jewel will be well esteem'd*** (На пальце королевы и самый дешевый камень будет казаться ценным). ООАВ в препозиции по отношению к контексту, куда встроено при помощи союзной связи.

The expense of spirit in a waste of shame is lust in action; and till action... (Сонет 129) – ***The expense of spirit in a waste of shame is lust in action*** (Позорная растрата духа – похоть в действии). ОАВ встроено в контекст в препозиции при помощи союзной связи.

So am I as the rich, whose blessed key can bring him to his sweet up-locked treasure, the which he will... (Сонет 52) – ***A blessed key can bring to sweet up-locked treasure*** (Заветный ключ приводит к чудесным сокровищам). КЗАВ трансформируется в контексте по модели «простое предложение – часть сложного предложения» и вводится в интерпозиции при помощи конкретизации субъекта (*his*).

Ah! but those tears are pearl which thy love sheds, and they are rich and ransom all ill deeds. (Сонет 34) – 1. ***Tears are pearl which love sheds*** (Слезы любви – как жемчуг); 2. ***Tears ransom all ill deeds*** (Слезы искупают все плохое). Здесь два КЗАВ вводятся в контекст при помощи союзной связи. Первый из афоризмов представляет собой сложное предложение, второй – простое, но оба встроены в состав сложного и трансформированы в его составе при помощи конкретизации (притяжательное местоимение *thy*) и прономинализации (замена существительного *tears* на местоимение *they*).

When wasteful war shall statues overturn, and broils root... (Сонет 55) – ***Wasteful war shall statues overturn*** (Жестокая война рушит статуи). КЗАВ встроено в контекст по модели «простое предложение – часть сложного предложения» в интерпозиции при помощи союзной связи. Перед *war* без изменения смысла изречения можно подставить *any* (“любая война”), перед *statues* – *all* (“все статуи”), что является формальным показателем семантики универсального обобщения действительности, правильности отнесения данного

высказывания к афористическим. Можно отметить также инверсию и использование глагола *shall* в модальном значении для выражения неизбежности действия.

Oh, no! ...so great; it is my love that keeps mine eye awake; mine own true love that doth my rest defeat, to play the watchman ever for thy sake. (Сонет 61) – ***It is love that keeps eye awake*** (Любовь всегда на страже / Любовь не дает сомкнуть глаз / Любовь не знает покоя). КЗАВ в форме простого предложения встроено в состав сложного в интерпозиции при помощи бессоюзной связи и сопровождается конкретизацией субъекта (используются притяжательные местоимения). Указательное местоимение *it* выполняет эмфатическую функцию. Важно также отметить, что общий смысл данного афоризма не изменится при употреблении любых других притяжательных местоимений (вместо *my* и *mine*), а тем более при их отсутствии, что подтверждает факт возможности использования данного высказывания для описания обобщенной, типичной, часто повторяющейся (универсальной) ситуации.

This thought is as a death which cannot choose but weep to have that which it fears to lose. (Сонет 64) – ***Death cannot choose*** (Смерть не выбирает). КЗАВ в форме простого нераспространенного предложения с модальным глаголом, встроено в состав сложного при помощи союзной связи. В трансформированном виде афористическая единица является частью сравнительной конструкции и одновременно придаточным определительным.

...despite thy wrong, my love shall in my verse ever live young. (Сонет 19) – ***Love shall in verse ever live young*** (Любовь в стихах вечно будет жить). КЗАВ встроено в текст в постпозиции с помощью союзной связи и конкретизации субъекта с помощью притяжательного местоимения *my* для описания чувств автора, которое, однако, легко может быть заменено другими местоимениями (*his, her, your*), что свидетельствует о наличии у данного изречения обобщенно-универсального значения.

To me, fair friend, you never can be old.... (Сонет 104) – ***A fair friend can never be old*** (Никогда не состарится прекрасный друг / Лучшие друзья не стареют). КЗАВ встроено в контекст по модели «простое предложение – осложненное предложение» (в данном случае оно осложнено обращением) при помощи прономинализации. Значение обобщения действительности в данном изречении усиливается использованием наречия *never*.

...worth to sing: for we, which now behold these present days, have eyes to wonder but lack tongues to praise. (Сонет 106) – ***We have eyes to wonder but lack tongues to praise*** (У нас есть глаза для восхищения, но не хватает слов для похвалы). КЗАВ встроено по модели «простое предложение – часть сложного» в постпозиции при помощи союзной связи. Местоимение *we* употребляется как обобщенно-личное (применительно и к нескольким персонам, и ко всем людям как однородному классу объектов).

Now with the drops of balmy time my love looks fresh, and Death to me subscribes... (Сонет 107) – *With the drops of balmy time love looks fresh* (Капли целительного времени освежают любовь). КЗАВ встроено в текст по модели «простое предложение – часть сложного предложения» в препозиции при помощи союзной связи с использованием конкретизации.

Большая часть индивидуально-авторских афористических единиц в сонетах Уильяма Шекспира – это контекстуально зависимые высказывания (68%), относительно автономных примерно в два раза меньше (29%), и совсем незначительное количество представляют абсолютно автономные афоризмы (лишь 3%).

Список литературы

1. **Иванов, Е.Е.** Лингвистика афоризма : учеб.-метод. пособие / Е.Е. Иванов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – 156 с.
2. **Иванов, Е.Е.** Автономность афоризма в тексте (на материале произведений У. Шекспира) / Е.Е. Иванов, Е.Г. Тесленко // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия А, Гуманитарные науки. – 2013. – № 10. – С. 86–90.
3. **Тесленко, Е.Г.** Контекстуально зависимые афористические высказывания в речи (на материале произведений У. Шекспира) / Е.Г. Тесленко // Вестник МГЛУ. Серия 1, Филология. – 2013. – № 6. – С. 89–97.

УДК 811.111 '37

Национально-культурный компонент семантики фразеологических единиц английского и русского языков (сравнительный анализ)

Зверева Юлия Сергеевна

преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
магистр филологических наук
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Иванов Евгений Евгеньевич

заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова;
кандидат филологических наук, доцент
(г. Могилев, Беларусь)
ivanov-msu@mail.ru

Аннотация. Исследован национально-культурный компонент в семантике фразеологических единиц английского и русского языков, установлены и ранжированы по степени продуктивности предметно-тематические сферы фоновой семантики фразеологизмов каждого из языков.

Ключевые слова: фразеология, семантика, национальная культура, английский язык, русский язык, сравнительная типология.

Abstract. The article deals with national-cultural component in the semantics of phraseological units of the English and Russian languages, subject-thematic areas of background semantics of idioms in each language have been established and ranked by the degree of efficiency.

Keywords: phraseology, semantics, national culture, the English language, the Russian language, comparative typology.

Понимание национально-культурной специфики семантики и структуры фразеологических единиц помогает избежать трудностей в межкультурной коммуникации, что особенно значимо при изучении иностранных языков [1]. Многие фразеологизмы, как известно, являются культурно маркированными единицами языка, поскольку в их значениях, внутренней форме, прототипах отражаются характерные особенности и фрагменты национальной картины мира. Помимо этого, многие фразеологизмы содержат в себе национально и культурно маркированные лексические компоненты, несущие информацию об истории, культуре, укладе жизни народа. В поисках национального в структуре и семантике устойчивых единиц важным является анализ их источников и путей появления в языке [2], исторических особенностей их функционирования [3], а также сопоставление с фразеологическими фондами иных языков, поскольку культурологически (лингвострановедчески) значимая информация имеет дидактическую ценность только в отношении того языка, который при изучении иностранного является родным.

Так, факты истории, географии, экономики, литературы Англии, культуры и жизни англичан, широко представлены в фоновой семантике английских фразеологических единиц. Анализ фактического материала показал, что 178 из 200 фразеологизмов, отобранных из «Dictionary of Idioms and their Origins» [4] методом случайной выборки, содержат национально-культурный компонент именно в фоновой семантике (составляет 87% от общего количества культурно маркированных единиц).

Например, внутренняя и внешняя политика занимают заметное место в фоновой семантике английской фразеологии. Фразеологическая единица *to be in a person's black books* (в значении 'быть на плохом счету у кого-либо'), появилась в английском языке в XVII в. и связана с *Black Book* – книгой в черном переплете, в которой регистрировались нарушения служителей церкви в монастырях Англии, и материалы которой использовались для проведения конфессиональных реформ в Великобритании в начале XX в. (образ *Black Book* также нашел отражение в целом ряде устойчивых выражений английского языка – *a big wig, to blackball, a chip off the old block* и др.). В английском языке многочисленны и фразеологические единицы, связанные с морем, семантика и прототипы которых восходят к островной жизни британской нации, постоянно зависевшей от окружающего морского пространства. Фра-

зеологизм *taken aback* (в значении ‘захваченный врасплох’) восходит к морской терминологии – так говорилось о парусах, внезапно прижатых к мачте лобовым ветром. Не менее широко представлены в фразеологизмах английского языка и военные события. Устойчивое выражение *to meet one’s Waterloo* (в значении ‘потерпеть поражение после некоторого успеха’) отсылает нас к небольшой деревне под Брюсселем, где состоялась всемирно известное сражение, во время которого французская армия под командованием императора Наполеона Бонапарта была наголову разбита войсками коалиции европейских держав под командованием английского герцога Веллингтона, что до наших дней является предметом национальной гордости англичан. Представлены в фоновой семантике фразем английского языка и карточные, и детские игры. Происхождение фразеологизма *to beat about the bush* (в значении ‘ходить вокруг да около’) связано с известной детской игрой “mulberry bush”, которая напоминает хоровод и сопровождается словами “Here we go round the mulberry bush”. Фразеологизм *to play ducks and drakes* (в значении ‘расточать что-либо; безрассудно поступать с чем-либо’) также связан с детской игрой, которая состоит в бросании плоских камешков по поверхности воды, что легло в основу внутренней формы данного выражения.

Национальная специфика большинства фразеологических единиц русского языка, отражающих историю, традиции, обычаи, национальный характер, культуру, уклад жизни русского народа, заложена в прототипах устойчивых выражений. Анализ фактического материала показал, что 115 из 200 фразеологических единиц, отобранных из «Словаря русской фразеологии» [7] методом случайной выборки, содержат национально-культурный компонент именно в фоновой семантике (составляет 57,5% от общего количества культурно маркированных единиц).

Прототипы русских фразеологизмов могут рассказать о грамотности (*начать с азов, не знать ни аза, от доски до доски, от корки до корки, с красной строки*), о детских играх (*играть в прятки / в кошки-мышки / в жмурки / в бирюльки*), о ремеслах (*вить веревки, бить баклуши*), о традиционном врачевании (*заговаривать зубы, выжигать каленым железом, до свадьбы заживет*), об охоте и рыбной ловле (*забрасывать / закидывать / сматывать удочки, подцепить на удочку, вывести на чистую воду, ловить рыбу в мутной воде*), о типичном растительном мире (*с бору да с сосенки, елки-палки, как в темном лесу*), о преобладающем животном мире (*дразнить гусей, как с гуся вода, куры не клюют, брать быка за рога, как баран на новые ворота, как корове седло, волком выть, медведь на ухо наступил*) и т. д.

Повседневная жизнь, орудия производства, домашние и трудовые обязанности, печали и радости представлены в прототипах фразеологизмов *огород городить, бросать / кидать камешки в (чей-либо) огород, возжа под хвост попала, пятое колесо в телеге, выбиваться из колеи*. Некоторые реалии

русского традиционного быта особенно активны во фразеологии, например, производство лыка (*не лыком шит, не всякое лыко в строку, лыка не вяжет, ободрать как липку*), русская парная баня (*пристал как банный лист, задать жару / пару / баню*), колокольный звон (*звонить во все колокола, бить в набат, смотреть со своей колокольни*), обычаи казачества, кулачного боя (*стенка на стенку, брать / взять чью-либо сторону, класть на лопатки, выбивать почву из-под ног*), наказания детей (*дать / отведать березовой каши, всыпать горячих*) и др.

Фразеологизмами стали многие обороты из сказок, былин, песен (*на все четыре стороны, скоро сказка сказывается, подобра-поздорову, ни жив, ни мертв, по щучьему веленью*), имена героев русского фольклора (*Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Кикимора болотная*) и др.

Многие фразеологизмы русского языка связаны с историческими фактами, событиями, например, выражение *положить / отложить (что-либо) в долгий ящик* (отложить на неопределенный срок, надолго) содержит информацию о реально существовавшем в XVII в. длинном (др.-русск. *долгом*) ящике, прибитом к стене дворца царя Алексея Михайловича и предназначенном для прошений (др.-русск. *челобитных*) царю, которые рассматривались очень долго (или вообще не рассматривались); *филькина грамота* (фальшивый или не имеющий силы документ) восходит к словам царя Ивана Грозного, который называл так разоблачительные послания опального митрополита Филиппа [7].

На основе сравнительного анализа лингвострановедчески значимых предметно-тематических сфер национально-культурной семантики единиц фразеологических подсистем английского и русского языка можно сделать вывод о наличии типологического сходства в наборе и продуктивности целого ряда таких предметно-тематических сфер, как «Политические отношения» (21,8% в английском и 26% в русском), «Военные события» (13,2% и 13%), «Ремесленничество» (13,1% и 11,3%), «Суеверия» (5,7% и 8,6%), «Детские игры» (2,8% и 2,6%) и о наличии контраста в наборе и продуктивности отдельных уникальных предметно-тематических сфер (в английском языке – «Мореплавание», «Искусство», «Карточные игры», в русском – «Казачество», «Система измерений», «Грамотность»), что репрезентирует не только национальную специфику истории и культуры каждого из народов, но и избирательность отражения во фразеологии каждого из языков национальных картин мира британцев и русских.

Список литературы

1. **Иванов, Е.Е.** Общность задач преподавания русского и иностранных языков белорусам (в аспекте межкультурной коммуникации) / Е.Е. Иванов // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте : сб. науч. статей ; под ред. Е.Е. Иванова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2012. – С. 3–7.

2. **Ivanov, E.** Etymology of English Proverbs / E. Ivanov, Ju. Petrushevskaja // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2015. – Vol. 8, No 5. – Pp. 864–872.
3. **Иванов, Е.Е.** Английские пословицы : из литературы и в литературе : этимология, функционирование, варианты = English Proverbs : from Literary Texts, in Literary Texts : Etymology, Usage, Variability : учеб.-метод. материалы / Е.Е. Иванов, Ю.А. Петрушевская. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 76 с.
4. **Flavell, L.** Dictionary of Idioms and their Origins / L. Flavell, R. Flavell. – London : Kyle Cathie, 1992. – 216 p.
5. **White, J.G.** Cambridge Inrenational Dictionary of Idioms / J.G. White. – Cambridge (UK) : Cambridge University Press, 1998. – 504 p.
6. **Хокинс, Дж.** Oxford Concise School Dictionary / Дж. Хокинс, Э. Делахантис, Ф. Макдональд. – М. : Астрель ; АСТ, 2008. – 556 с.
7. **Бирих, А.К.** Словарь русской фразеологии : историко-этимологический справочник / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.

УДК 811.133.1 - 3

Французские заимствования во фразеологии славянских языков

Колоцей Светлана Николаевна

заведующий кафедрой романо-германской филологии
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины;
кандидат филологических наук, доцент
(г. Гомель, Беларусь)
kolotsej@gsu.by

Аннотация. Доклад посвящен вопросу французских фразеологических заимствований в русском и белорусском языках, их семантическому освоению в новых языковых условиях в соответствии с закономерностями фонетических, графических, морфологических и лексико-семантических систем заимствующих языков.

Ключевые слова: заимствование, фразеология, фразеологическая калька, семантическая адаптация.

Abstract. The report is devoted to the question of the French adoption in the Russian and Belarusian languages, to their semantic development in new language conditions according to regularities of phonetic, graphic, morphological and lexico-semantic systems of the borrowing languages.

Keywords: adoption, phraseology, phraseological calque, semantic adaptation.

Нет сомнения в том, что французские фразеологизмы оставили свой след во фразеологическом фонде многих языков, в том числе и славянских. По мнению исследователей, так называемые галлицизмы начинают проникать в славянские языки с XVI–XVII вв., а со второй половины XVIII в. они стано-

вятся ведущей доминантой заимствований. В белорусский язык французские фразеологизмы проникают через польский язык, а на протяжении XIX–XX вв. главным образом через русский язык [1, с. 27]. Как образец светского литературного языка французский язык оказал значительное воздействие на фразеологию славянских языков. Источниками фактического материала могут служить фразеологические словари французского, русского и белорусского языков.

Как многоаспектное явление заимствование представляет интерес для различных научных направлений. В лингвистике сложились определенные традиции исследования заимствований с различных точек зрения. Заимствования рассматриваются лингвистами как элементы чужого языка, перенесенные из одного языка в другой в результате языковых контактов, и как сам процесс перехода элементов одного языка в другой. В процессе заимствования лежит потребность человека получить новые знания, новые понятия и в дальнейшем дифференцировать уже имеющиеся в системе языка.

Фразеологический фонд каждого языка включает как устойчивые словесные комплексы разных структурных, семантических и функциональных типов, исконных для данного языка, так и заимствования из других языков. Неоднородность фразеологического состава, как известно, обусловлена степенью и характером языковой абстракции, лежащей в основе процесса фразеологизации различных языков. Языковую абстракцию, свойственную как фразеологизмам, так и словам, лингвисты определяют как мыслительный процесс, с помощью которого в сознании формируется то или иное значение, соответствующее определенному понятию, а само понятие может быть конкретным.

Исследователи признают, что понятие отражает действительность в общих чертах, абстрагируясь от несущественных деталей, отбирая лишь то общее, что является существенным для явлений и предметов. Универсальность человеческих понятий считается общепризнанной. Каждый человек, независимо от того, на каком языке он говорит, способен их понять, осмыслить, образовать. Понятия могут быть абсолютно тождественными только в том случае, если реальная действительность народов, говорящих на разных языках, является идентичной. Определенный элемент национальной окраски всегда присутствует в понятии и фразеологизмы отражают своеобразное восприятие мира через призму языка и национальной культуры.

Фразеологическая соотнесенность принимает во внимание случаи тождества (полного и неполного) совокупного фразеологического значения конкретных фразеологических комплексов, а также случаи тождества (полного и неполного) их аспектных значений, т. е. значений компонентов, а также синтаксической структуры. Иногда невозможно установить равнозначные во всех случаях отношения между разноязычными фразеологическими едини-

цами из-за различия в семантическом объеме фразеологизмов, несовпадения признаков, положенных в основу номинации, полисемии слов, расхождений в грамматической структуре языков, специфики употребления той или иной фразеологической единицы и ряда других факторов.

Для передачи понятий, принадлежащих другой культуре, языки обладают многочисленными заимствованиями. Фразеологические заимствования представляют собой результат взаимодействия и взаимовлияния культур в ходе исторического развития. Заимствуя иноязычные фразеологизмы, язык не оставляет их неизменными, а постепенно преобразует их соотносительно со своими фонетическими, графическими, морфологическими, лексико-семантическими закономерностями, приводя в соответствие с системой языка, то есть подвергая процессу освоения, ассимиляции. Основным фактором освоения фразеологизмов считается продолжительность пребывания иноязычных элементов в воспринимаемом языке, их словообразовательная продуктивность и семантическое развитие.

В русском и белорусском языках наблюдается калькирование исходных фразеологизмов, т. е. буквальный перевод французских оборотов. Исследователи рассматривают такой путь заимствования как явление языкового контакта, реализованное внутренними ресурсами по внешней модели, когда из одного языка в другой перемещаются лексико-семантические, морфосинтаксические и фразеологические структурные элементы. Фразеологические кальки точно воспроизводят лексико-грамматические особенности оригинала с тем же семантическим объемом, который характеризует их в языке-источнике. Например: *suivre qn comme son ombre* (фр.) – ходить как тень (рус.), хадзіць як цень (бел.); *avoir peur de son ombre* (фр.) – бояться собственной тени (рус.), баяцца свайго ценю (бел.); *jeter une ombre (sur)* (фр.) – бросить тень (на) (рус.), кінуць цень (на) (бел.).

Чаще всего фразеологические кальки отличаются в той или иной степени по лексико-грамматической структуре от их прототипов [2, с. 274]. В качестве примеров приводят фразеологизмы: *après nous le déluge* (фр.) – после нас хоть потоп (рус.), пасля нас хоць патап (бел.); *l'appétit vient en mangeant* (фр.) – аппетит приходит во время еды (рус.), апетыт приходзіць у час яды (бел.); *place au soleil* (фр.) – место под солнцем (рус.), месца пад сонцам (бел.).

Если в одном языке существуют лексические средства для определенного круга обычных суждений и понятий, создающих привычные ассоциации, то в другом языке на их месте можно обнаружить пробелы. Исследователи называют их лексическими лакунами, появляющимися в результате отсутствия эквивалента в виде слова или устойчивого словосочетания другого языка. При заимствовании подобных иноязычных оборотов отмечаются полукальки, где один из компонентов является переведенным, а другой заимствованным. Например: *battre en brèche* (фр.) – пробить брешь (рус.), прабіць брэш (бел.).

В отличие от лингвистических лакун этнографические лакуны вызваны отсутствием тех или иных явлений, предметов, вещей в данной цивилизации. Для их выявления недостаточно простой констатации отсутствия в одном из языков фразеологизма для выражения понятия, закрепленного во фразеологии другого языка. Этнографические лакуны непосредственно связаны с внеязыковой реальностью, что заставляет каждый раз констатировать наличие или отсутствие, а также сравнительную распространенность какого-либо явления или предмета в быту данного народа. Исследователи, занимающиеся проблемами фразеологии, считают, что признаками абсолютных этнографических лакун являются следующие: 1) отсутствие в одном из языков фразеологизма для выражения соответствующего понятия в другом языке; 2) отсутствие явления, предмета, вещи в быту данного народа при наличии ее в другой цивилизации и вытекающее из этого отсутствие лексически зафиксированного бытового понятия у носителей данного языка.

Учитывая специфику иноязычных реалий заимствование осуществляется без перевода с освоением компонентов: графическом, фонетическом, лексическом или с освоением фразеологизма без изменений в оригинальной форме. Некоторые фразеологические лакуны, базирующиеся на метафоре, при заимствовании часто утрачивают свою неповторимость и колоритность и не обладают той формой образности, которая присуща оригиналу, так как заимствующий язык вынужден использовать более приглушенные, нейтральные по смысловой окраске словосочетания.

Существование лакун в сфере фразеологии, хотя и создает дополнительные трудности при заимствовании, но не исключает взаимопонимания. При усвоении заимствованных фразеологизмов системой языка исследователи признают важным не факт полной ассимиляции их формы, а их семантическую эволюцию в заимствующем языке. Фонетическое, грамматическое, морфологическое освоение заимствований содействует семантическому освоению, но не определяет его. Семантическая адаптация – сложный и длительный процесс приближения иноязычных фразеологических единиц к лексическим и семантическим свойствам исконной фразеологии заимствующего языка, в результате чего происходит преобразование содержательной структуры фразеологизма.

Список литературы

1. **Мальцева, Т.А.** Французские заимствования в белорусском языке / Т.А. Мальцева. – Минск: БГУ, 2004. – 329 с.
2. **Назарян, А.Г.** Фразеология современного французского языка / А.Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1987. – 288 с.
3. **Guiraud, P.** Les locutions françaises / P. Guiraud. – P., 1962. – 265 p.

Универсальные пословицы и их ассимиляция в английском языке

Костерева Екатерина Викторовна

студент 5 курса факультета иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Аннотация. Исследованы универсальные пословицы и их ассимиляция в современном английском языке.

Ключевые слова: английский язык, паремиология, пословица, языковая универсалия, ассимиляция.

Abstract. The article deals with universal proverbs and their assimilation into Modern English.

Keywords: English, paremiology, saying, universal language, assimilation.

В паремиологическом фонде любого языка национальное сочетается с универсальным, что обусловлено общностью человеческой цивилизации и мышления людей, общим культурно-историческим наследием, а также постоянным взаимообогащением языков и культур [2, с. 213]. На основе сравнительного анализа паремиологических единиц выделяется большое количество пословиц, которые употребляются во многих языках. Такие пословицы называются универсальными. Существование универсальных пословиц объясняется не только заимствованиями, но и возникновением из одного источника. Для того чтобы считаться универсальной, пословица должна (1) быть зафиксирована во всех (во многих) языках, (2) этимологически восходить к одним и тем же древним текстовым источникам, (3) отличаться устойчивостью своей семантики во всех (во многих) языках, (4) быть близка по своему лексическому составу во всех (во многих) языках [2, с. 214].

В данном исследовании приводится описание состава и ассимиляции универсальных паремиологических единиц в английском языке. В качестве фактического материала были избраны 144 английские пословицы (латинского, греческого или французского происхождения) и их русские и немецкие аналоги. При отборе английских пословиц обязательным было совпадение основного значения или хотя бы одного из второстепенных значений с аналогичными пословицами в русском и немецком языках.

Английские, русские и немецкие пословицы складывались в разных исторических и культурных условиях. Поэтому для выражения одной и той же мысли часто использовались разные образы предметов или явлений действительности, которые отражали различный социальный уклад и образ жизни [1]. Например, пословица *A rolling stone gathers no moss* («Катящийся камень мхом

не обростает») в русском языке соответствует пословица *Кому на месте не сидится, тот добра не наживет*, но они совпадают по смыслу. Или пословица *Everybody's business is nobody's business* («Общее дело это ничье дело») имеет русский эквивалент *У семи нянек дитя без глазу*, а в немецком языке звучит как *Zu viele Köche verderben Brei* («Слишком много поваров только портят кашу»), но они также совпадают по смыслу.

Многие пословицы разных народов сходны между собой семантически, по содержанию, а также по внешнему оформлению. Также может наблюдаться полное совпадение значения и языковой формы пословиц или схожий смысл, но различные образы. Некоторые английские пословицы очень похожи на русские и немецкие, например: *Love is blind* (рус. *Любовь слепа*, нем. *Liebe macht blind*), *Better late than never* (рус. *Лучше поздно, чем никогда*, нем. *Besser spatter als nie*) или *The appetite comes with eating* (рус. *Аппетит приходит во время еды*, нем. *Der Appetit kommt beim Essen*) и др. Также есть универсальные пословицы, которые схожи по смыслу, но в которых присутствуют другие образы, например: *Four eyes see more than two* («Четыре глаза видят больше чем два») и рус. *Одна голова хорошо, а две лучше*, нем. *Vier Augensehen mehr als zwei* («Четыре глаза видят больше чем два»). Или *Like master, like man* («Каков хозяин, таков и работник») и рус. *Каков хозяин, такова и собака*; нем. *Wieder Herre, so's Gescherre* («Каков хозяин, такова и упряжь») [3, с. 476].

Ассимиляция универсальных пословиц – это приспособление их в фонетическом, грамматическом, лексическом и синтаксическом отношении к системе принимающего их языка. Степень ассимиляции может быть весьма различной и зависит от, того, насколько давно произошло заимствование, произошло ли оно устным путем или через книгу, насколько употребительна пословица и т. д. Процесс ассимиляции может быть настолько глубоким, что иноязычное происхождение пословиц не ощущается носителями английского языка и обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа.

По степени ассимиляции пословицы можно дифференцировать на (1) полностью ассимилированные, т. е. соответствующие всем фонетическим, лексическим и синтаксическим нормам языка-реципиента и воспринимаемые говорящими как английские, а не иностранные, (2) частично ассимилированные, т. е. оставшиеся иностранными по своему произношению, написанию или грамматическим формам, (3) частично ассимилированные и обозначающие понятия, связанные с другими странами и не имеющие английского эквивалента. К последней группе относятся названия понятий, связанных с чужеземной национальной культурой (названия разных национальных одежд, жилищ, музыкальных инструментов, званий, профессий, утвари), а также связанных с чужеземной природой (названия животных, растений) и др.: лат. *Timeo Danaos, et dona ferentes* («Бойтесь данайцев, дары приносящих») – англ. *Fear the Greeks bearing gifts* («Бойтесь греков, дары приносящих»).

Степень фонетической ассимиляции может быть различной. Если в английском языке уже были все звуки, из которых состоят заимствованные слова в пословицах, то они воспроизводятся довольно точно; если же были какие-то звуки незнакомые английскому языку, то каждый из них заменялся наиболее близким звуком английского языка: лат. *Experientia docet* («Опыт учит») – англ. *Experience is the best teacher* («Опыт – лучший учитель») [4, с. 147].

Ассимилируясь в английском языке, некоторые слова в пословицах нередко переходили в другую часть речи. Переход в другую часть речи наблюдается в некоторых заимствованиях из французского языка. Так, многие инфинитивы французских глаголов по своему окончанию напоминали английские существительные и становились таковыми: фр. *Mais il n'est chose qui ne fine* («Нет ничего, что не заканчивается») – англ. *Everything has an end* («У всего есть конец») [4, с. 136]. Узнаваемость пословиц-источников обеспечивается сохранением синтаксической структуры, а также аллитерацией со словами источника: лат. *Patientia virtus* («Терпение – добродетель») – англ. *Patience is a virtue* («Терпение – добродетель»). Общий смысл пословицы-источника может сохраняться или изменяться, причем изменение смысла, как правило, связано с заменой ключевых слов источника. В случае изменения смысла прослеживается отказ от устойчивой поведенческой модели, выраженной в пословице, ироническое отношение автора к источнику.

Таким образом, попав в английский язык, универсальные пословицы на протяжении длительного времени подвергались процессу ассимиляции, который заключается в преобразовании их звукового облика, лексического состава и грамматической структуры по внутренним законам английского языка.

Список литературы

1. **Ильина, Е.В.** Сравнительный анализ английских и русских паремий [Электронный ресурс] / Е.В. Ильина // Культура и образование. – 2014. – № 12. – Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2616> – Дата доступа: 26.05.2016.
2. **Петрушевская, Ю.А.** Универсальное и национальное в паремиологической системе языка / Ю.А. Петрушевская // Даследаванні па германскай і славянскай філалогіі : зборнік навуковых артыкулаў ; пад рэд. Я.Я. Іванова. – Магілёў : МДУ імя А.А. Куляшова, 2015. – Вып. 6. – С. 213–216.
3. **Mieder, W.** Encyclopedia of World Proverbs / W. Mieder. – Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1986. – 582 p.
4. **Simpson, D.** The Concise Oxford Dictionary of Proverbs / D. Simpson, J. Speake. – 3rd Edition. – USA : Oxford University Press, 1998. – 333 p.

**Матэрыялы да складання
беларуска-англійскага слоўніка прыказак**

Максімава Вікторыя Алегаўна

студэнт 5 курса факультэта замежных моў
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова
(г. Магілёў, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Анотацыя. Падрыхтаваны матэрыялы да беларуска-англійскага слоўніка парэміялагічных адзінак. Англійскія эквіваленты беларускіх прыказак размежаваны паводле змяншэння іх лексічна-граматычнага і семантычнага супадзення з беларускімі адзінкамі.

Ключавыя словы: англійская мова, беларуская мова, парэміялогія, прыказкі, перакладны слоўнік.

Abstract. The article prepares materials for the Belarusian-English dictionary of paremiological units. English equivalents of the Belarusian proverbs are placed in order of reduction of their lexical, grammatical and semantic overlap with the Belarusian ones.

Keywords: the English language, the Belarusian language, paremiology, proverbs, translation dictionary.

Міжмоўныя супадзенні па форме зместава не эквівалентных парэмій вельмі рэдкая з’ява. Увогуле пры параўнанні парэміялагічных адзінак розных моў істотна пераважаюць супадзенні ў плане зместу, чым у фармальным плане, а не наадварот. Гэта можна выглумачыць не толькі прынцыповай агульнасцю парэміялагічных сістэм у адлюстраванні тых заканамернасцей рэчаіснасці, якія эпістэмалагічна актуальныя для чалавека, незалежна ад яго прыналежнасці да той ці іншай этнічнай ці нацыянальнай культуры, але і тоеснасцю саміх маўленча-мысленчых спосабаў іх вызначэння і фармулявання. Пры гэтым канкрэтныя моўныя сродкі адлюстравання агульных заканамернасцей рэчаіснасці звычайна адрозніваюцца ў кожнай мове.

З мноства парэміялагічных адзінак, якія супадаюць у зместавым плане, найбольшую цікавасць пры міжмоўным супастаўленні выклікаюць тыя, змест якіх цалкам супадае незалежна ад іх магчымага супадзення або несупадзення ў фармальным плане, і тыя, змест якіх супадае толькі часткова, а фармальны план цалкам не супадае (чатыры першыя тыпы паводле прапанаванай класіфікацыі міжмоўных падабенстваў і разыходжанняў зместавага і фармальнага планаў парэмій). Параўн.: англ. *All is not gold that glitters* і эквіваленты бел. (1) супадае цалкам як паводле зместу, так і па форме – *Не ўсё тое золата, што блішчыць*; (2) супадае цалкам паводле зместу і толькі часткова па форме – *Не ўсё тое золата, што свеціць*; (3) супадае цалкам паводле зместу і не супадае па форме – *Не ўсё мёд, што салодкае* або *Не ўсё тое смачна, што ўзрачна*; (4) супадае часткова паводле зместу і не супадае па форме – *Не кожная блішчастая стрэльба добра страляе*.

Выпадкі частковага міжмоўнага супадзення зместу парэміяў пры іх поўным або частковым супадзенні ў фармальным плане з'яўляюцца вынікам агульнага паходжання або іншамоўнага запазычання такіх парэміяў і не лічацца паказальнымі пры супастаўленні парэміялагічных адзінак розных моў з прычыны непрадуктыўнасці развіцця аманімічных адносін паміж прыказкамі.

Слоўнікавы артыкул у беларуска-англійскім слоўніку прыказак мае складацца з наступных кампанентаў: (1) беларуская прыказка, паводле формы, зафіксаваная ў слоўніках беларускіх прыказак [1; 2]; (2) пераклад беларускай прыказкі на англійскую мову; (3) тлумачэнне значэння беларускай прыказкі; (4) сінанімічныя загаловаўкавыя парэміі беларускіх прыказкі (калі ёсць); (5) англійскія адпаведнікі, паводле формы, зафіксаваная ў слоўніках англійскіх прыказак [3; 4]; (6) блізкія па сэнсе загаловаўкавыя парэміі беларускіх прыказкі (калі ёсць) [5].

Аб'ектам даследавання паслужылі беларускія парэміялагічныя адзінкі з «Англа-беларускага парэміялагічнага слоўніка» пад рэдакцыяй Я.Я. Іванова [6], і ў прыватнасці тыя, што былі выбраны аўтарам з «Слоўніку беларускіх прыказак» Лепешева І.Я., Якалцэвіча М.А. [1] і «Малым Руска-беларускім слоўніку прыказак, прымавак і фразем» Санько З. [2], з пазначэннем у круглых дужках іх скарачонай назвы (ЛЯ / С) і парадкавага нумара прыказкі ў гэтым выданні.

Англійскія адпаведнікі для беларускіх парэміялагічных адзінак былі падабраны з даведніка Kuskovskaya «English proverbs and sayings» [3] і «The Concise Oxford Dictionary of Proverbs» [4], з пазначэннем у круглых дужках іх скарачонай назвы (К / CODP) і парадкавага нумара прыказкі ў гэтым выданні.

Англійскія адпаведнікі падаюцца ў слоўнікавым артыкуле паводле памяншэння іх лексічнага і/або граматычнага і семантычнага супадзення з беларускай парэміяй і размяжоўваюцца на чатыры асноўныя тыпы міжмоўных парэміялагічных адпаведнікаў, якія вылучаюцца з дапамогай параграфемных сродкаў – набору сімвалаў матэматычнай логікі (= прыказкі супадаюць цалкам як паводле значэння, так і па лексічна-граматычнай структуры; ≅ прыказкі супадаюць цалкам паводле значэння і часткова па лексічна-граматычнай структуры; ~ прыказкі супадаюць цалкам паводле значэння і не супадаюць па лексічна-граматычнай структуры; ≈ прыказкі супадаюць часткова паводле значэння і не супадаюць па лексічна-граматычнай структуры) [6].

Ніжэй падаюцца ўзоры лексікаграфічнага апісання парэміялагічных адзінак у беларуска-англійскім слоўніку прыказак (слоўнікавыя артыкулы даюцца ў скарачаным выглядзе).

Цяжка пачаць, ды лёгка канчаць (С 23-180) ♦ It is difficult to start a deal, but easy to finish

~ All things are difficult before they are easy (К 262)

~ A good beginning makes a good ending (К 710) [CODP 141]

~ It is the first step that costs (К 714)

≈ Well begun is half done (К 711) [CODP 349]

Конь на чатырох нагах < і то> спатыкаецца (ЛЯ 206-207) ♦ A horse has four legs, but still stumbles

≅ A horse stumbles that has four legs (К 132)

~ Even Homer sometimes nods (К 133)

~ Homer sometimes nods [CODP 164]

~ A good marksman may miss (К 135)

≈ To err is human (К 134) [CODP 100]

Не вучы акуня (качаня) плаваць (С 31-265) ♦ Do not teach a perch to swim

≅ Don't teach fishes to swim (К 223)

~ Do not teach your grandmother to suck eggs [CODP 319]

Беларуска-англійскі парэміялагічны слоўнік прызначаны ў першую чаргу для беларускамоўных студэнтаў універсітэтаў, што вывучаюць англійскую мову як замежную, а таксама ўсіх, хто валодае англійскай мовай і цікавіцца беларускай мовай і культурай.

Спіс літаратуры

1. **Лепешаў, І.Я.** Слоўнік беларускіх прыказак / І.Я. Лепешаў, М.А. Якалцэвіч. – 2-е выд., дап. – Мінск : Беларуская навука, 2002. – 511 с.
2. **Санько, З.Ф.** Малы руска-беларускім слоўнік прыказак, прымавак і фразем / З.Ф. Санько. – Мінск : Навука і тэхніка, 1991. – 218 с.
3. **Kuskovskaya, S.F.** English proverbs and sayings / S.F. Kuskovskaya. – Minsk : Vysheishaya Shkola Publishers, 1987. – 253 p.
4. The Concise Oxford Dictionary of Proverbs. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 364 p.
5. **Іваноў, Я.Я.** Англійскія эквіваленты беларускіх прыказак (лексікаграфічны аспект) / Я.Я. Іваноў, В.А. Максімава // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте – 2015 : сб. науч. статей / под ред. Е.Е. Иванова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – С. 191–196.
6. **Іваноў, Я.Я.** Англа-беларускі парэміялагічны слоўнік = English-Belarusian Paremiological Dictionary / Я.Я. Іваноў [і інш.] ; пад рэд. Я.Я. Иванова. – Могилёў : МДУ імя А.А. Куляшова, 2009. – 240 с.

УДК (811.111+811.161.1)'42

Метафора в заголовках статей экологической тематики (на материале англоязычных и русскоязычных изданий)

Матиевская Дарья Юрьевна

преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
магистр филологических наук
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются метафорические модели сферы-источника «Социум», присущие современной англоязычной и русскоязычной прессе (криминальная, военная метафора) и выявляются образы, возникающие при декодировании данных метафор.

Ключевые слова: метафора, метафорическая модель, сфера-источник, фрейм, заголовок.

Abstract. The article focuses on metaphorical patterns of the sphere-source «Society» inherent to the modern English and Russian press (criminal, military metaphors) and identifies the images arising from the decoding of metaphors.

Keywords: metaphor, metaphoric pattern, sphere-source, frame, headline.

Метафора, являясь универсальным явлением в языке, издавна привлекает к себе внимание исследователей. Метафоры представляют собой многогранный феномен, изучение которого осуществляется путём привлечения концепций таких дисциплин, как семантика, стилистика, лингвистика текста, прагматика, когнитология, психология, философия. Современный уровень знаний о языке и речевой деятельности показывает, что для освещения данной проблемы необходим комплексный анализ, требующий объединения усилий представителей разных научных направлений. Изучение данной проблематики находит отражение в работах отечественных и зарубежных учёных (Н.Д. Арутюнова, С.С. Гусев, М. Блэк, Г.Н. Скляревская, Дж. Лакофф и др.).

В основу данного исследования положена методика описания метафорической модели, предложенная А.П. Чудиновым для анализа политических метафор в русских СМИ. При анализе и описании метафорической модели необходимо охарактеризовать следующие ее признаки: ментальную сферу-источник, ментальную сферу-мишень, типовые для данной модели фреймы, которые структурируют соответствующую понятийную область и компонент, связывающий первичные и вторичные значения языковых единиц [6].

В ходе анализа фактического материала было выявлено четыре основных ментальных сферы-источника: «Человек», «Социум», «Природа» и «Артефакты». В данной работе рассмотрим субсферу «Социум», в рамках которой будут охарактеризованы криминальная и военная метафора.

Криминальная метафора – это представление современной действительности как преступного мира, в котором сформировалось определенное отношение к справедливости [6]. Наиболее характерными фреймами для данной метафорической модели являются фрейм «Специализация преступников», «Преступная деятельность», «Меры наказания и лишения свободы».

Так, в современных СМИ люди, явления постоянно метафорически представляются как *террористы, киллеры, бандиты и рэкетирсы*. Например, в заголовке «*Carbon Pirates Threaten Indigenous Peruvian Peoples, Report Says*» [1] автор использует метафору *pirаты (pirates)* для создания более яркого представления об агрессивных, незаконных действиях компании по добыче угля в отношении коренного населения островов, которое недовольно нарушением прав человека (в частности, права на собственность). В заголовке «*Ladybird Bioterrorists*» [3] автор применяет метафору *bioterrorists* для описания божьих коровок, переносящих на себе особый вид паразита, который безвреден для них, но наносит вред другим насекомым и приводит к серьезным экологическим проблемам. В статье под заголовком «*Killer Kittens*» [3] говорится об экологической проблеме, вызванной тем фактом, что домашние коты убивают огромное количество птиц и других мелких животных, что нарушает биологическое равновесие. Поэтому автор прибегает к метафоре *killer*, чтобы показать характер данного явления.

Преступную деятельность раскрывают концепты *украсть, рэкет, рейд, убить*. Так, например, в заголовке «*A 'Bear Raid' and the Global Economy*» [1] используется метафора *a bear raid*, которая отражает незаконный характер действий представителей Wall Street и их негативное влияние на мировую экономику. Незаконность разнообразной хозяйственной деятельности и промыслов также находит здесь отражение («*Global Effort Needed to Stop Deep Sea 'Pirate' Fishing*» [1]).

Для фрейма «Меры наказания и лишения свободы» характерны концепты *подозреваемый, виновный, приговор* и др. Например, в заголовке «*New Suspect in Bee Colony Collapse*» [3] автор, переосмысляя вероятную причину заражения колонии пчел вирусом, метафорически обозначает его как подозреваемого (*a suspect*). Концепты *обвинить, виновен, приговор* реализуются в таких заголовках, как «Потепление *обвинили* в сдвиге географических полюсов», «*Виноват ли короед-типограф в гибели подмосковных ельников?*», «*Австралийские ученые подписали приговор уральским лесам*» [5].

В целом анализ данной модели свидетельствует о ее достаточно высоком прагматическом потенциале. Соответствующие модели метафоры подчеркивают такие характерные прагматические смыслы, как преступность и иерархичность современного общества. Криминальная метафора передает состояние агрессии, незаконности и противопоставления «своих» и «чужих», что соответствует потребностям языка СМИ.

В настоящее время политика, экономика и сфера деловых отношений представляется своеобразным «полем боя», так что военные (милитарные)

метафоры не менее частотны как в англоязычной, так и русскоязычной прессе. Данная метафорическая модель характеризуется такими фреймами как «Война и ее разновидности», «Военные действия», «Организация военной службы», «Начало войны и ее итоги».

Фрейм «Война и ее разновидности» реализуется в таких видах экономических, политических и экологических противостояний как *война* («*Война с птицами: бестолково и вредно*» [4]), *конфликт интересов* («*Climate Conflict of Interest?*» [3]), «Как поделить Нил? В Африке назревает *водный конфликт*» [5]), *революция* («*Is the Green Revolution Stalling?*» [1]), «Россия не боится сланцевой *революции*» [5]). Данные метафоры показывают, что в современной действительности политики, бизнесмены, обычные люди ориентированы не на совместное сотрудничество по решению проблемы, а на агрессивную борьбу друг с другом, с окружающей средой.

Метафоры фрейма «Военные действия» могут обозначать различные политические и экономические действия, выполняемые интенсивно и решительно, несущие определенную цель. Здесь используются концепты *вторжение* («*British Gardeners Braced for Invasion of Slugs and Snails*» [2]), *сражение* («*Aberdeen Struggles to Cope with 'Second Oil Boom'*» [2]), *битва* («*The Battle for Keystone*» [3]), «В Женеве готовится план *битвы* с глобальным потеплением» [5]), *бой* («*Combating Asian Carp*» [3]), «Мир готовится вступить в решающий *бой* с глобальным потеплением климата» [5]), *борьба* («На повестке дня – *борьба* с изменением климата» [5]), *боевые действия* («Лесной пожар – это *боевые действия*» [5]), *схватка* («*Схватка за Арктику еще впереди*» [5]), *противостояние* («*Водяное противостояние*» [5]), *наступление* («*Наступление на водное богатство России*» [4]).

Одним из проявлений организации военной службы являются воинские подразделения. Различные политические и другие объединения, любая большая группа совместно действующих людей в прессе часто обозначаются как *армия* («*Join the Army! Planet Earth Needs Volunteer Citizen Scientists Now!*» [1]), *легион* («*Lichen Legion*» [3]), *вахта* («*Жизненная вахта* в море экологических проблем» [4]). Данные метафоры используются для того, чтобы подчеркнуть масштабность и единство действий и мотивов таких групп.

Участие общества в политических или иных действиях обозначается разным использованием военных терминов. Так, для обозначения начала социального противостояния используются концепты *объявление войны*, *тревога* («*Ocean Temperature Changes are a Big Alarm Call*» [1]), *угроза* («*Our Favourite Fish under Threat says new study*» [1]), «Ясеневым лесам *угрожает* иностранный вредитель» [5]). Само столкновение и его продолжительность проявляется через концепт *вести войну* («*How Republicans and Democrats are Waging War on High Oil Prices*» [1]). Результатом таких действий может быть *прорыв* («*Российский прорыв* в освоении Арктики неизбежен» [5]), *поражение* («*Газпром проигрывает*

войну со сланцевым газом» [5]), *осада* («Large Carnivores Under Siege» [3]), *беженцы* («Климатические войны и беженцы» [5]).

Представленные данные свидетельствуют о широком распространении военной метафоры в заголовках англоязычных и русскоязычных СМИ. Активное использование военной метафоры также отражает особенности самосознания общества, имеющиеся в нем настроения тревожности, опасности и агрессивности, которые складываются в значительной мере под влиянием событий, происходящих в современном обществе.

Список литературы

1. The Earth Times. Environment // The Earth Times [Electronic resource]. – 2012 – 2016. – Mode of access: <http://www.earthtimes.org/>. – Date of access: 15.10.2015.
2. The Independent. Environment // The Independent [Electronic resource]. – 2012 – 2014. – Mode of access: <http://www.independent.co.uk/>. – Date of access: 30.10.2014.
3. The Scientist. Ecology // The Scientist [Electronic resource]. – 2012 – 2016. – Mode of access: <http://www.the-scientist.com/?articles.list/tagNo/7/tags/ecology/>. – Date of access: 26.12.2015.
4. Берегиня. Экология // Берегиня [Электронный ресурс]. – 2002–2006. – Режим доступа: <http://www.seu.ru/members/bereginya>. – Дата доступа: 01.03.2016.
5. Зеленый мир. Климат // Зеленый мир [Электронный ресурс]. – 2012 – 2016. – Режим доступа : <http://zmdosie.ru>. – Дата доступа: 23.02.2016.
6. **Чудинов, А.П.** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000) [Электронный ресурс] / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001 – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm#20>. – Дата доступа: 30.04.2014.

УДК 811.111 '37

Типы абсурдных фразеологических единиц в современном английском языке

Минич Екатерина Александровна

студент 5 курса факультета иностранных языков

Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова

(г. Могилев, Беларусь)

ling-msu@mail.ru

Аннотация. Исследованы семантические, грамматические, функционально-стилистические типы фразеологических единиц с абсурдной семантикой в современном английском языке.

Ключевые слова: английский язык, фразеология, идиома, абсурд, семантика, грамматика, функции.

Abstract. Semantic, grammar, functionally-stylistic types of phraseological units with the semantics of absurd in modern English have been researched.

Keywords: the English language, phraseology, idiom, absurd, semantics, grammar, functions.

Абсурдные фразеологические единицы в отличие от всех остальных фразеологизмов семантически необъяснимы в плане своей внутренней формы, поскольку лежащие в ее основе прототипы (ситуации, явления и т. д.) являются бессмысленными с точки зрения логического мышления. Такие фразеологические единицы всегда идиоматичны и сравнительно немногочисленны. В современном английском языке, по данным большого англо-русского фразеологического словаря [1] нами зафиксировано всего чуть более 230 единиц с семантикой абсурда, которые дифференцируются на ряд семантических и грамматических типов.

Устойчивые единицы, противоречащие действительности, делятся на четыре типа по характеру абсурдности [2]. Это, во-первых, семантическая парадоксальность, которая детерминируется компонентами устойчивых выражений, значение которых не совпадает со значением мотивирующих слов (*green power* ‘власть денег’). Логическая парадоксальность – это рассуждение либо высказывание, в котором, пользуясь средствами, не выходящими за рамки логики, и посылками, которые кажутся заведомо приемлемыми, приходят к заведомо неприемлемому результату (*bull in a china shop* или *to saw the air*). Логические парадоксы обычно возникают в результате логически правильного рассуждения в том случае, когда отсутствуют те или иные тезисы или аргументы рассуждения. Ситуативная (эпистемологическая) парадоксальность – это заведомо невозможные с точки зрения существования объекты реальности или определенные связи между ними (*let me see, said the blind man* или *even blind Freddy could see it*). И, наконец, коан – необъяснимое с точки зрения рационального. Коан доступен лишь интуитивному пониманию (*to salt the cow to catch the calf*).

Фразеологические единицы с семантикой абсурда обладают сложной лексической организацией и грамматической структурой. В результате компонентного анализа были установлены четыре наиболее значимых типа абсурдных фразеологизмов в английском языке по критерию ключевого компонента: фразеологизмы с компонентом-зоонимом (*able to make a cat speak, has the cat got your tongue?, a little bird told me, a bull in a china shop, to talk cold turkey, doggy bag, to be dressed up like a dog's dinner, to drink with the flies, butterflies in one's stomach, a cat has 9 lives, the cat's pyjamas, to teach the cat the way to the kirk, the bee's knees, pigs might fly, monkey business, when pigs fly, to milk the bull, a cat with 9 lives, the cock of the school, cloud cuckoo land, the mountain has brought forth a mouth, to make a mountain out of a molehill, the world is your oyster*), фразеологизмы с компонентом-колоронимом (*green power, to make the air blue, brown study, in a blue funk, to pass with flying colours, black-dog contract, blue devils, a green old age, to bleed smb. white, once in a blue moon*), фразеологизмы с компонентом-соматизмом (*I'll eat my head, has the cat got your tongue?, a sound mind in a sound body, a box on the ear, to have butterflies*

in one`s stomach, to vote with one`s feet, to dig in one`s feet, to fall on one`s legs, the long arm of coincidence, to talk through the back of one`s neck, to wear one`s heart upon one`s sleeve, to find one`s sea-legs, to sow dragon`s teeth, shoot off one`s face, by the skin of your teeth, with the tail of one`s eye, jump down someone`s throat, run of teeth, hair about the heels, a blind hand, to call one`s hand, to marry with the left hand, live from hand to mouth, to have a foot in both camps).

Грамматическая характеристика фразеологических единиц зависит от соотнесения фразеологизма со словами определенной части речи, в зависимости от чего можно выделить следующие грамматические типы абсурдных фразеологизмов в английском языке: глагольные (*to get one`s brains fried, to blow one`s brains out, to leap to life, run in one`s head, to saw the air, to have butterflies in one`s stomach*), субстантивные (*monkey business, canned music, old boy, a box on the ear, third sex*), адъективные (*boiled shirt, a butter-and-egg man, a four-letter man, his hat covers his family*), наречные (*by the skin of your teeth, enough to make a cat laugh, when hell freezes over*), междометные (*a fine kettle of fish!* или *dog my cats!*).

Фразеологические единицы с абсурдной семантикой различаются по грамматической структуре. Можно выделить такие их структурные типы: N + N (*cupboard love*), N`s + N (*the cat`s pyjamas*), N + prp + N (*box on the ear*), N + A (*fat job*), N + and + N (*lord and master*), A + N (*old boy*), N + subordinate clause (*ships that pass in the night*) – для фразеологизмов, функционирующих как существительные, V + N (*take advantage*), V + and + V (*pick and choose*), V + one`s + N + prp (*snap one`s fingers at*), V + one + N (*give one the bird*), V + subordinate clause (*see how the land lies*) – для фразеологизмов, функционирующие как глаголы, A + and + A (*high and mighty*), as + A + as + N (*as old as the hills*) – для фразеологизмов, функционирующие как прилагательные, N + N (*tooth and nail*), prp + N (*by heart*), adv + prp + N (*once in a blue moon*), prp + N + or + N (*by hook or by crook*), cj + clause (*before one can say Jack Robinson*) – для фразеологизмов, функционирующие как наречия.

Абсурдные фразеологизмы дифференцируются в английском языке на два основных функционально-стилевых типа: разговорные и книжные, каждый из которых имеет экспрессивно-стилистическую окрашенность. В разговорном стиле абсурдные фразеологизмы характеризуются большей степенью образности, нередко имеют стилистически сниженную окраску – шутливую, шутливо-ласковую, а также ироническую, фамильярную (*a fat job, to go bananas, to fall head over heels in love, pie-eyed*).

К фразеологическим единицам с абсурдной семантикой, которые используются в книжной речи, относятся отдельные обороты официально-деловой речи (*a private eye, a dead letter office, ostrich politics*), терминологические выражения (*the battle of the books*), некоторые обороты литературно-публицистического характера (*beauty is but skin deep; to consult with one`s pillow; a land flowing with milk and honey*).

Список литературы

1. **Кунин, А.В.** Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин ; под ред. М.Д. Литвиновой. – 4-е изд. – Москва : Русский язык, 1984. – 944 с.
2. **Иванюў, Я.Я.** Парадоксы и «каань» як семантычныя тыпы афарыстычных выказванняў / Я.Я. Иванюў // Весці БДПУ імя М. Танка. – 2002. – № 2(32). – С. 82–88.

УДК 818.161.3+811.111

Нацыянальна-культурны кампанент у беларускіх і англійскіх фразеалагізмах

Пятрова Надзея Пятроўна

старшы выкладчык кафедры замежных моў
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А.Куляшова
(г. Магілёў, Беларусь)
hurricain@yandex.by

Анотацыя. Артыкул прысвечаны параўнальнаму аналізу фразеалагізмаў беларускай і англійскай моў. Разглядаюцца спосабы адлюстравання нацыянальнай культуры ў фразеалагічных адзінках.

Ключавыя словы: лінгвакраіназнаўства, выкладанне і вывучэнне замежнай мовы, нацыянальна-культурная семантыка фразеалагізмаў, лексікаграфічная рэпрэзентацыя.

Abstract. The article is devoted to the comparative analysis of Belarusian and English phraseological units, the ways of national culture manifestation having been mentioned.

Keywords: linguistic and cultural study, teaching and learning a foreign language, culturally specific features of phraseological units, lexicographical representation.

У практыцы выкладання і вывучэння мовы як замежнай вельмі актуальным з’яўляецца лінгвакраіназнаўчы падыход, скіраваны на раскрыццё сувязі моўных адзінак з культурай, гісторыяй, побытам народа-носьбіта мовы, які дапамагае засвоіць асноўныя факты, нормы і каштоўнасці незнаёмай нацыянальнай культуры [1, с. 37]. Асаблівасці гісторыі і культуры народа захоўвае і перадае нацыянальна-культурная семантыка мовы, якая найлепш выяўляецца ў намінацыйных адзінках мовы: словах, фразеалагізмах і моўных афарызмах. Значная частка ўстойлівых спалучэнняў мовы звязана з рознымі гістарычнымі фактамі, рэаліямі побыту, старажытнымі вераваннямі, звычаямі і абрадамі народа-носьбіта гэтай мовы. Фразеалагізмы яскрава адлюстроўваюць асаблівасці нацыянальнай мовы, непаўторнасць дадзенага народа. Вывучэнне мовы як замежнай ва ўзаемасувязі з культурай яго носьбітаў робіць актуальнай праблему прэзентацыі фразеалагічнага матэрыялу, які нясе багатую культуралагічную інфармацыю. Супастаўляльнае вывучэнне фразеалогіі дазваляе не толькі лепш зразумець заканамернасці з’яў іншай мовы, але і паўней асэнсаваць этнічныя асаблівасці сваёй роднай мовы.

Многія фразеалагізмы адлюстроўваюць нацыянальную культуру як цэласныя моўныя знакі (паводле іх плана выяўлення і/або плана зместу) непадзельным спалучэннем усіх сваіх кампанентаў, г.зн. сваімі ідыяматычнымі значэннямі. Напрыклад:

– беларускі фразеалагізм (1) *закрываць (закрыць) вочы (каму)* са значэннем ‘быць побач з тым, хто памірае, у апошнія хвіліны жыцця’ [3, с. 141] згадвае старажытны беларускі звычай закрываць вочы нябожчыку. Калі гэтага не зрабіць своєчасова, то, паводле павер’я, нябожчык «выглядзіць» сабе ахвяру;

– англійскі фразеалагізм (2) *put smb. in the cart* са значэннем ‘паставіць каго-н. у цяжкае становішча’ [2, с. 213] згадвае старажытны англійскі звычай дастаўляць злачынцаў да месца пакарання ў павозцы (*cart*) або вазіць па горадзе з ганьбай.

Найболей каштоўнымі з лінгвакраізнаўчага пункту гледжання з’яўляюцца безэквівалентныя фразеалагічныя выразы, у якіх адлюстраваны ўнікальныя ў адносінах да нейкіх іншых этнічных ці нацыянальных культур заканамернасці рэчаіснасці, таму такога кшталту выразы не маюць адпаведнікаў і эквівалентаў у якой-небудзь іншай мове (і могуць быць перакладзены толькі літаральна альбо шляхам прамога фармулявання адпаведнай заканамернасці рэчаіснасці). Параўн., напрыклад, безэквівалентны (у англамоўным дачыненні) беларускі фразеалагізм (3) (*клёцкі*) з *душамі* са значэннем ‘начыненыя мясным ці іншым фаршам з прыправамі’ [3, с. 157], дзе назоўнікавы кампанент мае няслоўнікавае значэнне, звязанае са спосабам прыгатавання гэтых клёцак: на тарку дралася бульба, адціскалася праз суравіну – гэтае цеста звалася целам; потым рабіліся *душы* – з крышанага мяса і сала, з грыбоў. Цела клёцкі мела форму снежкі, і гэтакую форму мела душа; душа магла быць і з кавалачка кілбасы: у цела клалі душу – і кідалі ў вар.

З другога боку, фразеалагічныя адзінкі адлюстроўваюць нацыянальную культуру асобнымі элементамі – адзінкамі свайго лексіка-семантычнага і лексіка-граматычнага складу. Гэта перш за ўсё тычыцца назваў рэалій матэрыяльнай і духоўнай культуры, жывёльнага і расліннага свету, імёнаў людзей, геаграфічных назваў, а таксама асаблівасцей светаўспрымання носьбітаў мовы, іх сацыяльных паводзін. Напрыклад:

– беларускі фразеалагізм (4) у *Магілёўскай губерні* са значэннем ‘у замагільным свеце, сурацьлеглым зямному (апынцуца, аказацца)’ [3, с. 137] узнік на аснове каламбурнага, народнаэтымалагічнага збліжэння слоў *магіла* (са значэннем ‘смерць, пагібель’) і *Магілёўская* (прыметнік ад назвы горада Магілёў);

– англійскі фразеалагізм (5) *carry coals to Newcastle* (вазіць вугаль у Ньюкасл) са значэннем ‘вазіць што-н. туды, дзе гэтага і так дастаткова’ [2, с. 213], дзе *Ньюкасл* – цэнтр англійскай вугальнай прамысловасці.

І нарэшце, фразеалагізмы адлюстроўваюць нацыянальную культуру сваімі генетычнымі прататыпамі, паколькі з’яўленне і замацаванне ў маўленні зыходных свабодных словазлучэнняў звязана з пэўнымі звычаямі, традыцыямі, своеасаблівасцямі побыту і духоўнага свету носьбітаў мовы, гістарычнымі падзеямі, што ў розныя часы адбываліся на тэрыторыі пэўнай краіны. Напрыклад:

– беларускі фразеалагізм (6) *як жару ўханіўшы* са значэннем ‘вельмі хутка, спяшаючыся (бегчы, уцякаць і пад.)’ [3, с. 426–427]. Узнікненне гэтага выразу абумоўлена некаторымі асаблівасцямі даўнейшага сялянскага побыту: людзі бераглі запалкі, эканомілі на запалках і сусед да суседа бегаў узяць агню – узяць жару, каб распаліць у печы, на комінку; трэба было хутка бегчы, каб вугольчыкі не згарэлі;

– англійскі фразеалагізм (7) *a strange bedfellow* са значэннем ‘выпадковы знаёмы’. Гэта частка прыказкі *Adversity makes strange bedfellows* са значэннем ‘у галечы з кім не павядзешся’ [2, с. 214], якая нагадвае, што ў Англіі ў Сярэднявеччы і ў XVI–XVII стст. значная частка насельніцтва жыла ў беднасці, на адным ложку звычайна спалі некалькі чалавек аднаго полу, на асобным ложку маглі спаць толькі заможныя асобы.

Пэўныя словы ў складзе фразеалагізмаў належаць да т.зв. безэквівалентнай лексікі – такіх слоў, якія немагчыма перакласці адным словам, патрабуюцца словазлучэнне ці нават сказ. Пры перакладзе можна падабраць сінонім (не семантычна тоесны адпаведнік), але нацыянальна-спецыфічныя адценні, звязаныя з адметнымі ўмовамі жыцця народа, асаблівасцямі яго псіхалогіі, светаўспрымання, з культурна-этнаграфічнымі традыцыямі, беззваротна страчаюцца. Такого кшталту словы могуць быць перакладзены толькі літаральна або шляхам тлумачэння адпаведнай заканамернасці рэчаіснасці. Напрыклад:

– беларускі фразеалагізм (8) *шарварку адрабляць* са значэннем ‘марудна, абыякава, без старання рабіць якую-н. справу’ [3, с. 415], дзе ўстарэлы назоўнік *шарварка* нагадвае пра колішнюю прымусовую грамадскую працоўную павіннасць па будаўніцтве і рамонце дарог, мастоў, грэбляў у Вялікім Княстве Літоўскім, Рэчы Паспалітай у XV–XVIII стст., а таксама ў Заходняй Беларусі ў 1921–1939 гг.

З’ява безэквівалентнасці фразеалагізмаў адной мовы ў дачыненні да пэўнай іншай мовы неадназначная. Нават пры наяўнасці ў абедзвюх мовах назваў з’яў ці прадметаў успрымання іх у фразеалагізмах нярэдка выклікае непаразуменні. Гэта звязана з раслаеннем семантычных адценняў, з дэталізацыяй пэўнага паняцця, што адбываецца неаднолькава ў розных мовах. Для носьбітаў розных моў канкрэтная прыкмета якога-небудзь аб’екта рэчаіснасці будзе актуальнай, важнай у рознай ступені. Семантыка пэўных фразеалагізмаў ускладняецца элементамі азначнасці, бо кожная культу-

ра мае сваю сістэму каштоўнасных арыентацый, свае стэрэатыпныя ацэнкі. Параўнайце, напрыклад:

– беларускі фразеалагізм (9) з *ветру вяроўкі віць (звіць)* у значэнні ‘гаварыць, сцвярджаць што-н. без усякіх падстаў, пляткарыць, выдумваць’ [3, с. 153], дзе назоўнік *вяроўкі* ў спалучэнні з дзеясловам *віць* перадае негатыўную канатацыю выразу;

– англійскія фразеалагізмы (10) *to know the ropes* (у перакладзе «ведаць вяроўкі») са значэннем ‘дасканала ведаць якую-н. справу’ і (11) *to show smb. the ropes* (у перакладзе «паказаць каму-н. вяроўкі») са значэннем ‘поўнасна ўвесці ў курс справы, паведаміць ўсе падрабязнасці» [5, с. 73], дзе назоўнік *вяроўкі* перадае станоўчую канатацыю і адсылае нас у часы парусных караблёў, калі маракам даводзілася старанна знаёміцца з усімі падрабязнасцямі аснашчэння судоў, з правільнай ідэнтыфікацыяй і выкарыстаннем вярвак, лін, трасоў.

Такім чынам, у беларускай і англійскай мовах існуе цэлы пласт фразеалагізмаў, якія на працягу ўсяго яе развіцця фіксавалі і перадавалі з пакалення ў пакаленне грамадскі вопыт. Такія фразеалагізмы маюць безумоўную лінгвакраіназнаўчую каштоўнасць. Іх лексікаграфічная рэпрэзентацыя з улікам іншамоўнага адрасата ў спецыяльных лінгвакраіназнаўчых слоўніках з’яўляецца адной з актуальных задач сучаснай лінгвістыкі.

Спіс літаратуры

1. **Верещагин, Е.М.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. **Кунин, А.В.** Курс фразеологии современного английского языка: учебное пособие для студентов вузов / А.В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – Москва: Дубна: Высш. шк.: Феникс, 1996. – 381 с.
3. **Лепешаў, І.Я.** Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І.Я. Лепешаў. – Мінск: БелЭн, 2004. – 448 с.
4. **Литвинов, П.П.** Англо-русский фразеологический словарь с тематической классификацией: продвинутый английский – через фразеологию / П.П. Литвинов. – Москва: Яхонт, 2000. – 448 с.
5. **Локетт, Б.** За строкой словаря (Сборник необычных английских слов и выражений) / Б. Локетт. – Москва: Глосса, 1998. – 144 с.
6. Словарь идиом / сост. П. Хэндс = Chambers Dictionary of Idioms (compiled by Penny Hands). – Edinburgh: Chambers, 1999. – 404 с.
7. **Телия, В.Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

**Размежаванне агульнага і спецыфічнага
ў парэміялагічным фондзе беларускай мовы
як актуальная праблема мовазнаўства**

Петрушэўская Юлія Анатольеўна

старшы выкладчык кафедры тэарэтычнай і прыкладной лінгвістыкі
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова,
магістр філалагічных навук
(г. Магілёў, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Анотацыя. Акрэслены асноўныя праблемы беларускай парэміялогіі на сучасным этапе яе развіцця, з якіх найбольш важнымі, на думку аўтара, з'яўляюцца праблема вызначэння аб'ёму парэміялагічных адзінак, праблема іх сістэматызацыі, праблема размежавання нацыянальных і інтэрнацыянальных прыказак у парэміялагічным фондзе беларускай мовы.

Ключавыя словы: парэміялогія, парэміялагічны фонд, беларуская мова, агульнае, спецыфічнае, беларускае мовазнаўства.

Abstract. The article deals with the main problems of the contemporary Belarusian paremiology. From author's point of view, the most important problems are the determination of the scope of the paremiological units and their systematization, the problem of differentiation of the national and international proverbs in the Belarusian paremiological stock.

Keywords: paremiology, paremiological stock, the Belarusian language, common, peculiar, linguistics.

Прыказкі ў беларускай мове сістэматычна вывучаюцца з канца 1950-х гг. Так, на сённяшні дзень даследаваны паэтыка беларускіх прыказак (М.А. Янкоўскі, А.В. Янголь, І.Я. Лепешаў і інш.), іх лексічна-семантычная і лексічна-граматычная арганізацыя (А.С. Аксамітаў, Н.В. Петрыкевіч, Г.В. Параскевіч і інш.), сінтаксічная будова (Н.І. Бурака, І.Я. Лепешаў і інш.), функцыянальныя і стылістычныя асаблівасці ў мастацкіх тэкстах (М.А. Якалцэвіч, І.Я. Лепешаў і інш.). У апошні час пачалі актыўна вывучацца семантычныя ўласцівасці прыказак (І.Я. Лепешаў), правілы іх ужывання ў маўленні (І.Я. Лепешаў), шляхі і крыніцы паходжання прыказак у беларускай мове (І.Я. Лепешаў, Я.Я. Іваноў і інш.), іх сацыялінгвістычныя параметры (Я.Я. Іваноў і інш.), трансфармацыі дзеля стварэння пароды ці жарту (Я.Я. Іваноў, І.С. Канавалава і інш.), адлюстраванне ў прыказках парэміялагічнай карціны свету, нацыянальна-культурных рэалій і духоўных каштоўнасцей беларускага народа (Т.В. Валодзіна, Т.Р. Рамза, А.Л. Садоўская, Я.Я. Іваноў, В.С. Болбас, Н.В. Гаўрош, А.В. Шарай, Н. Жорава, М. Баравік і інш.). Разам з тым вельмі мала або зусім не даследаваны гістарычная дынаміка і дяхранічныя варыянты прыказак, заканамернасці іх утварэння і функцыянавання ў жывым маўленні і інш.

Асноўныя праблемы беларускай парэміялогіі на сучасным этапе яе развіцця дакладна акрэсліў Я.Я. Іваноў у дакладзе на XV Міжнародным

з'ездзе славістаў (Мінск, 2013 г.): “вызначэнне крытэрыяў абмежавання аб’ёму адзінак парэміялагічнай падсістэмы беларускай мовы, сістэматызацыя і апісанне парэміялагічнага матэрыялу, выяўленне колькасных параметраў парэміялагічнага фонду беларускай мовы, лексікаграфічнае апісанне парэміялагічных адзінак у слоўніках новага тыпу, стварэнне двухмоўных перакладных парэміялагічных слоўнікаў беларускай і іншых славянскіх і неславянскіх моў, вызначэнне агульнага (універсальнага) і спецыфічнага (нацыянальна-культурнага) кампанентаў беларускай парэміялогіі на фоне іншых славянскіх і неславянскіх моў” [1, с. 111]. З акрэсленых праблем найбольш актуальнымі, на наш погляд, з’яўляюцца тры – першыя дзве і, асабліва, апошняя.

Так, у сучаснай беларусістыцы, як і ў мовазнаўстве ўвогуле, дагэтуль адсутнічае адназначнае разуменне таго, што такое прыказкі і на падставе якіх уласна лінгвістычных прымет яны аб’ядноўваюцца ў асобны класс моўных адзінак. Гэта неадназначнасць праяўляецца перш за ўсё ў выпадках кваліфікацыі тых ці іншых адзінак як прыказак. Напрыклад, у тлумачальным слоўніку прыказак І.Я. Лепшава і М.А. Якалцэвіч (2011) змешчаны адзінкі, якія істотна адрозніваюцца ад прыказак па паходжанні, семантыцы, структуры, стылістычных характарыстыках, спосабах ужывання і функцыях у маўленні і інш., параўн.: *Адзін раз схлусіўшы, хто табе на верыць? (К. Пруткоў); Няма таго, што раньш было (М. Багдановіч); Тэатр пачынаецца з вешалкі (К. С. Станіслаўскі)* (крылатыя выразы, якія не страцілі асацыятыўнай сувязі са сваімі літаратурнымі крыніцамі); *Жыццё закон нязломны мае: ніколі праўда не ўмірае; Няма большае кары, чым кара свайго сумлення* (афарызмы кніжнага паходжання, якія не маюць шырокай распаўсюджанасці ў жывым маўленні); *Высокі ляціць вырай – высокі будзе і авёс; Прыйшлі Пакровы – заганяй у хлеў каровы; Студзень мяце – ліпень залье* (народныя прыкметы); *Жывём, хлеб жуём!; У Мазыры елі царскія сыры; Чаго чорт у балоце сядзіць? – Бо прывык! (народныя выслоўі, трапныя выразы і г. д.); Посуд любіць чысціню; У лістападзе досвітак з прыцемкам сярод дня сустракаецца; Факт застаецца фактам* (шырока ўжывальныя побытавыя суджэнні) і да т. п. [2, с. 147–148]. Таму актуальным застаецца дакладнае размежаванне прыказкавых і няпрыказкавых адзінак на падставе спецыяльна вызначаных і несупярэчлівых уласна лінгвістычных крытэрыяў.

Існуючыя апісанні ўнутраных уласцівасцей і спосабаў ужывання прыказак значна больш рэпрэзентатыўныя, чым спробы сістэматызацыі парэміялагічных адзінак – вылучэнні пэўных класіфікацыйных прымет і размежаванне прыказак на гэтай падставе на адпаведныя класы. Традыцыйна парэміялагічны матэрыял сістэматызуецца пры ўкладанні парэміялагічных зборнікаў, у якіх прыказкі размяжоўваюцца паводле прадметна-тэматычнага зместу як фальклорныя тэксты, у тым ліку і самімі лінгвістамі, як, напрыклад, у зборніку “Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы” (1957, 3-е выд.

1992) Ф.М. Янкоўскага. Толькі ў апошні час з’явіліся ўласна лінгвістычныя класіфікацыі прыказак: акрэслены іх структурна-семантычныя тыпы, функцыянальна-стылістычныя разрады, прапанавана “сэнсавая класіфікацыя” як моўных адзінак (І.Я. Лепешаў). Актуальным на сённяшні дзень застаецца вызначэнне прынцыпаў і крытэрыяў класіфікацыі і сістэматызацыі прыказак беларускай мовы па іх асноўных семантычных, структурных, дэрывацыйных, функцыянальных і іншых тыпах [1, с. 113].

У сучасным мовазнаўстве, у тым ліку і ў беларусістыцы, у сувязі з развіццём такіх адгалінаванняў, як лінгвакультуралогія, этналінгвістыка, кагнітыўная лінгвістыка, павялічылася ўвага лінгвістаў да высвятлення суадносін нацыянальнага і ўніверсальнага ў моўнай сістэме і яе падсістэмах [3]. Аднак нацыянальны кампанент ў беларускай парэміялогіі, асабліва колькасць прыказак уласна беларускага паходжання, неапраўдана перабольшваецца. Напрыклад, прыказкі *Адна галава добра, а дзве <яшчэ> лепш (лепей), Дай божа ў добры час сказаць, а ў ліхі (нядобры) памаўчаць, З вялікага грому <часамі, заўсёды> малы дождж <бывае>, Хто мажа, той і едзе* і інш. вызначаюцца ў “Этымалагічным слоўніку прыказак” (2014) І.Я. Лепешава, як “уласна беларускія”, аднак такімі не з’яўляюцца ні паводле паходжання, ні паводле сферы ўжывання, паколькі тоесныя па змесце і лексічна-граматычнай арганізацыі прыказкі функцыянуюць і ў іншых славянскіх і неславянскіх мовах, пры гэтым многія з такіх моў да нядаўняга часу або ўвогуле не мелі кантактаў з беларускай мовай (параўн., адпаведна, у англійскай – *Two heads are better than one*, у нямецкай – *In guter Stunde soll man sprechen, in böser soll man schweigen*, у кітайскай – 雷声大雨点小 літаральна “Гром, але малы дождж”, у чэшскай – *Kdo máže, ten jede* і г. д.). Трэба заўважыць, што далёка не ўсе прыказкі, якія функцыянуюць у сучаснай беларускай літаратурнай мове і ўспрымаюцца яе носбітамі і даследчыкамі як уласна беларускія (і інтэрпрэтуюцца на гэтай падставе як нацыянальна-культурны кампанент), ужываюцца толькі ў беларускай мове і характарызуюцца уласна беларускім паходжаннем. Гэта ж уласціва і іншым мовам свету, у якіх многія прыказкі маюць іншамоўнае паходжанне, але хутка асіміляваліся ў мове-рэцыпіенце і, як правіла, не асацыіруюцца ў ёй з чужымі мовамі і культурамі.

Дакладна высветліць, з’яўляецца тая ці іншая прыказка ўласна беларускай ці не, у якіх яшчэ мовах ужываецца і з якой менавіта мовы паходзіць, ці мае ў сваім складзе нацыянальна-культурна маркіраваныя кампаненты ў выпадку, калі з’яўляецца агульнай для беларускай і іншых моў, можна толькі шляхам параўнальнага аналізу з дапамогай структурна-семантычнага мадэлявання ў сінхранічным і ў дыяхранічным аспектах на матэрыяле розных форм існавання іншых моў свету, перш за ўсё тых, якія мелі прамыя або апасродкаваныя кантакты з беларускай мовай на розных этапах яе гістарычнага развіцця (славянскіх, балтыйскіх, германскіх, раманскіх).

Размежаванне нацыянальнага і інтэрнацыянальнага ў беларускай парэміялогіі з'яўляецца актуальным, паколькі адыгрывае метадалагічна значную ролю як у лінгвістычнай тыпалогіі і ўніверсалагіі (пры параўнанні парэміялагічных сістэм беларускай і іншых моў свету), так і ў лінгвакультуралагічным вывучэнні парэміялогіі беларускай мовы, у прыватнасці пры вызначэнні і апісанні нацыянальна-культурнай семантыкі беларускіх прыказак, а таксама ў прыкладных мэтах пры ўкладанні парэміялагічных беларуска-іншамоўных слоўнікаў, пры выкладанні беларускай мовы як замежнай і як няроднай ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму (у лінгвакраізнаўчым аспекце) і інш.

Такім чынам, актуальнымі праблемамі агульнай парэміялогіі як асобнай лінгвістычнай дысцыпліны з'яўляюцца вызначэнне асноўных дыферэнцыйных прымет прыказак як уласна лінгвістычных адзінак, семантычных, структурных і функцыянальных уласцівасцей прыказак у маўленні, даследаванне паходжання, гістарычнай дынамікі лагічна-семантычнай структуры і лексічна-граматычнай арганізацыі прыказак, выяўленне тыпалагічна значных прымет у прыказкавых адзінках розных моў свету і інш.

Актуальнымі праблемамі беларускай парэміялогіі як асобнай лінгвістычнай дысцыпліны з'яўляюцца вызначэнне аб'ёму прыказкавых адзінак беларускай мовы на падставе несупярэчлівых уласна лінгвістычных крытэрыяў, сістэматызацыя прыказак беларускай мовы паводле іх асноўных семантычных, структурных, дэрывацыйных, функцыянальных і іншых тыпаў, размежаванне нацыянальных і інтэрнацыянальных (у тым ліку ўніверсальных) адзінак у прыказкавым фондзе беларускай мовы.

Спіс літаратуры

1. **Иванов, Е.Е.** Белорусская паремиялогия и афористика в общеевропейском контексте (актуальные проблемы изучения) / Е.Е. Иванов // *Nationales und Internationales in der slawischen Phraseologie* = Национальное и интернациональное в славянской фразеологии / Hrsg. H. Walter, V.M. Mokienko. – Greifswald : E.M.A.-Universität, 2013. – S. 111–116.
2. **Иванов, Е.Е.** Актуальные проблемы и принципы лексикографического описания афористики белорусского языка / Е.Е. Иванов // *Итоги научных исследований ученых МГУ имени А.А. Кулешова* : сб. науч. статей / под ред. А.В. Иванова, Е.К. Сычовой. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2014. – С. 145–149.
3. **Мокиенко, В.М.** Национальное и интернациональное в славянской паремиялогии / В.М. Мокиенко // *Глобализация – этнизация : этнокультурные и этноязыковые процессы* : в 2 кн. / редкол.: Г.П. Нешименко (отв. ред.) [и др.]. – Москва : Наука, 2006. – Кн. 1. – С. 219–248.

Скарачэнне і пашырэнне кампанентнага складу іншамоўных крылатых выразаў у беларускай мове

Цеплякова Альбіна Дзмітрыеўна

старшы выкладчык кафедры германа-раманскай філалогіі
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова
(г. Магілёў, Беларусь)
albinka-t@yandex.ru

Анотацыя. Даследаваны такія разнавіднасці трансфармацый іншамоўных крылатых выразаў у сучаснай беларускай мове, як скарачэнне (элімінацыя) і ўстаўка (інтэркаляцыя) іх кампанентаў.

Ключавыя словы: беларуская мова, крылатыя выразы, структура, кампанент, элімінацыя, устаўка.

Abstract. The article examines the variety of transformation of foreign winged words in the modern Belarusian language as elimination and insertion of their components.

Keywords: Belarusian, winged words, structure, component, elimination, insertion.

Крылатыя выразы ад іншых фразеалагічных сродкаў мовы адрознівае адсутнасць “сваіх” спецыфічных структур, але паколькі крылатыя выразы з’яўляюцца адным з відаў устойлівых спалучэнняў слоў і маюць структуру сказа ці словазлучэння, то яны змяняюцца па правілах пераўтварэння ўстойлівых адзінак. Крылатыя выразы падвяргаюцца розным мадальным, сінтаксічным, марфалагічным трансфармацыям, а таксама разнастайным іх камбінацыям у маўленні [1]. Да сінтаксічных відазмяненняў крылатых слоў адносяцца, акрамя іншых, элімінацыя і ўстаўка.

Элімінацыя – скарачэнне кампанентнага складу крылатых слоў, якое прадстаўлена наступнымі разнавіднасцямі.

1. Элімінацыя асобных прэдыкатыўных частак складанага сказа. Напр.: *Заўсёды, калі мой герой гаварыў пра сваіх сяброў, таварышаў па змаганню, калі ў яго знешне спакойным голасе я чуў задушэўныя ноткі маладога захаплення і мудрай удзячнасці долі, я ўспамінаў міжвольна першыя словы вякамі праверанай прыказкі: “Скажы мне, хто твае сябры...”*. (Бр. 3) – параўн.: *Скажы <мне>, хто твае сябры (твой сябра), <i> я скажу, хто ты; Адзін за ўсіх* [Назва часткі артыкула]. (НН, 1996, № 1) – параўн.: *Адзін за ўсіх <i> усе за аднаго*.

Звычайна элімінацыі падвяргаецца другая частка складанага сказа, аднак сустракаюцца прыклады скарачэння і першай часткі. Напр.: *Сёння яго [Кандрата Крапіёў] трэба адкрываць занавя. Яго выдатныя сатырычныя п’есы “Хто смяецца апошнім”, “Мілы чалавек”, “Брама неўміручасці” не старэюць, як і яго байкі. Іх персанажы не толькі жывуць, але і набіраюць такую*

сілу і размах, што становіцца жудасна. (ЛіМ, 1996, № 15) – параўн.: <Добра> смяецца той, хто смяецца апошні (апошнім).

2. Элімінацыя асобных лексічных кампанентаў.

2.1. Элімінацыя асобных слоў і іх спалучэнняў. Напр.: *Аўтар пераканаўча аспрэчвае распаўсюджанае памылковае ўяўленне пра Сярэднявечча, як нібыта бясплэнны перыяд у еўрапейскай гісторыі, якому быццам бы быў уласцівы “сон розуму”.* (ЛіМ, 2002, № 1) – параўн.: *Сон розуму нараджае пачвар; – І не баюся! Няма цябе! Ну выпіў трохі залішне – во і мроіцца ўсялякі опіум для народа... Кыш!* (А. Д. 3) – параўн.: *Рэлігія – опіум <для> народа; У пошуках страчанага* [Назва артыкула]. (К-ра, 2000, № 41) – параўн.: *у пошуках страчанага часу; Якой жа палітыкі лепш прытрымлівацца, пакуль “палавіна” яшчэ не пачала паглядаць “налева” – бізуна ці перніка?* (ЧЗ, 24.01.2003) – параўн.: *мая другая (лепшая) палавіна; [Хітры:] – Афгаіша, хадзі да стала, чаго ты там тырчыш? Ты што, сапраўды няма ці выпендрываешся? Калі няма, дык мычаць павінен! Усе нямамы мычаць, а не маўчаць! А ён ходзіць – як цень Гамлета... Мае нервы смущаюцца.* (Дуд. 1) – параўн.: *цень бацькі Гамлета.*

2.2. Элімінацыя ўсіх лексічных кампанентаў акрамя аднаго (часцей суб’ектнага). Напр.: *Хто там ідзе? Мо ўласную харызму нам дэманструе прывід камунізму? Маг Бальтазар? Маэстра Картасар?* (НН, 2000, № 47) – параўн.: *Прывід ходзіць па Еўропе, прывід камунізму.*

3. Элімінацыя ў “чыстым выглядзе” сустрэкаецца даволі рэдка, часцей за ўсё гэты прыём спалучаецца з іншымі сінтаксічнымі трансфармацыйнымі змяненнямі, напр.: *[Маскалевіч:] – У злодзея не ўкрадзеш... [Пракурат:] – Або – што ўкрадзеш у таго, хто голы? [Маскалевіч:] – Мараль: пралетарыату няма чаго баяцца.* (Дам.) – параўн.: *Пралетарыям (пралетарыату) няма чаго губляць, акрамя сваіх ланцугоў* (тут элімінацыя асобных лексічных кампанентаў спалучаецца з лексічнай субстытуцыяй).

Устаўка, або інтэркаляцыя (ад лац. *устаўка, увядзенне*) – устаўка слоў ці словазлучэнняў, сінтаксічна звязаных з кампанентамі крылатых слоў. У залежнасці ад таго, якім членам сказа з’яўляецца кампанент, які ўстаўляецца, вылучаюць наступныя разнавіднасці ўстаўкі.

1. Прэдыкатыўная ўстаўка. Напр.: *Як не адчуць смуроду, пушчанага з асьлінай дупы, які вырадкі называюць водарам? Як заснуць, як спаць, калі сон розуму нараджае, плодзіць, клануе монстраў? А самае кепскае, што бачыш на афортах Гоі, і тады і зараз, і ў іх, і ў нас сьвятары забываюцца на Бога, гандлююць гарэлкаю і самі п’яніцы горкія.* (НН, 03.12.2001) – параўн.: *Сон розуму нараджае пачвар* (тут прэдыкатыўная ўстаўка спалучаецца з лексічнай субстытуцыяй).

2. Атрыбутыўная ўстаўка можа выражацца прыметнікам або цэлым сказам. Напр.: *У студэнцкія гады прыйшло разуменне таго, што адукацыя заўсёды застаецца з чалавекам, а веды – сапраўдная сіла.* (ЧЗ, 2000, № 151–

152) – параўн.: *Веды – сіла*; **“Веды – гэта такая сіла, якая ўсім на карысьць”** [Назва артыкула]. (З-да, 1999 г., № 185) – параўн.: *Веды – сіла*.

3. Аб’ектная ўстаўка. Напр.: *Сёння – амаль кожны чалавек зусім практычна адчувае, бачыць: сэнс ягоных спраў, планаў, надзей наўпрост залежыць ад таго, што адбываецца на ўсёй планеце, з усімі людзьмі. Завастрыліся “пытанні” ў адным і галоўным напрамку – **быць альбо не быць чалавеку на Зямлі?** У прамым, у фізічным сэнсе і значэнні слова. (Адам.) – параўн.: *Быць або (ці) не быць <вось у чым пытанне>* (тут камбінуюцца аб’ектная і акалічнасная ўстаўкі ў спалучэнні са зменай модуса паведамлення).*

4. Акалічнасная ўстаўка. Напр.: *Цяпер, калі вярнуцца назад і ацаніць тое мастацтва, то мы павінны проста зняць шапку перад гэтым мастацтвам, перад яго лепшымі творамі... **Цяпер часы змяніліся.*** (ЛіМ, 14.05.1993) – параўн.: *Часы мяняюцца, <і мы мяняемся разам з імі>* (тут акалічнасная ўстаўка суправаджаецца дзеяслоўнай марфалагічнай трансфармацыяй).

5. Устаўка службовых слоў. Напр.: *Цяпер сачыць за ім нялёгка нам: **То Фінберг, бачым, тут, то Фінберг там...** Якую ж і куды мелодыю ён гне – Сам Валдзіс Пельш не адгадае, не!* (Ю. С.) – параўн.: *Фігара тут, Фігара там* (тут устаўка службовых слоў суправаджаецца субстытуцыяй).

6. Розныя віды ўставак могуць спалучацца адна з адной. Так, часцей за ўсё спалучаюцца аб’ектная і акалічнасная ўстаўкі Напр.: *Сёння – амаль кожны чалавек зусім практычна адчувае, бачыць: сэнс ягоных спраў, планаў, надзей наўпрост залежыць ад таго, што адбываецца на ўсёй планеце, з усімі людзьмі. Завастрыліся “пытанні” ў адным і галоўным напрамку – **быць альбо не быць чалавеку на Зямлі?** У прамым, у фізічным сэнсе і значэнні слова. (Адам.) – параўн.: *Быць або (ці) не быць <вось у чым пытанне>* (тут камбінуюцца аб’ектная і акалічнасная ўстаўкі ў спалучэнні са зменай модуса паведамлення).*

Устаўка можа спалучацца з іншымі сінтаксічнымі трансфармацыйнымі прыёмамі. Напр.: – *Люблю машыны... Мая мара! – летуценна сказала Марына. – Што ж, **ад мары да рэчаіснасці цяпер адзін крок**, – супакоіў яе Драгун. – Аднак мяне цікавіць больш не тое, што будзе, а тое, што ёсць.* (Дам. 2) – параўн.: *Ад **вялікага да смешнага адзін крок*** (тут акалічнасная ўстаўка спалучаецца з лексічнай субстытуцыяй).

Спіс літаратуры

1. **Іваноў, Я.Я.** Крылатыя выразы ў беларускай мове : тлумачальны слоўнік : [у 5 ч.]. – Магілёў : МДУ імя А.А. Куляшова, 2004. – Ч. 1 : 3 іншамовных (еўрапейскіх і амерыканскіх) крыніц XII–XX стст. / пад рэд. Я.Я. Іванова. – 136 с.

**Универсальные типы фразеологизмов
на основе мотивированности связи компонентов
(на материале фразеологических единиц
разноструктурных языков)**

Шестернёва Анастасия Николаевна

преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,
магистр филологических наук
(г. Могилев, Беларусь)
ling-msu@mail.ru

Аннотация. Исследованы подходы к дифференциации фразеологических единиц по степени мотивированности их компонентов в русском, английском и французском языках, установлены общие (универсальные) для этих языков типы фразеологических единиц (застывшие, переменные и незакрепленные).

Ключевые слова: фразеология, сопоставительная лингвистика, русский язык, английский язык, французский язык, универсальные типы фразеологических единиц.

Abstract. The approaches to the differentiation of phraseological units due to the motivation of their components in the English, Russian and French languages were examined. The universal types of the phraseological units of the English, Russian and French languages were determined (static, variable, unfixed).

Keywords: Phraseology, comparative linguistics, the Russian language, the French language, universal types of phraseological units.

Типология фразеологических единиц как лингвистической категории осложняется существованием различного понимания как их семантики и структуры, так и состава и объема фразеологии в рамках тех или иных национальных ответвлений языкознания. Тем не менее, можно утверждать, что, несмотря на особенности моделирования устойчивых сверхсловных сочетаний в системе каждого языка, существует ряд универсальных типов фразеологических единиц, которые встречаются во всех языках мира или в большинстве известных языков. Проверить это утверждение можно на примере трех произвольно избранных разноструктурных языков с учетом национальных лингвистических традиций описания фразеологии каждого языка.

При рассмотрении различных принципов изучения сверхсловных единиц русского, английского и французского языков можно сделать вывод, что подходы к изучению фразеоматики данных языков схожи. Несмотря на то, что разные лингвисты используют свою терминологию, существуют универсальные критерии описания устойчивых сверхсловных сочетаний с точки зрения мотивированности связи их компонентов.

В русском языкознании традиционно выделяются фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания (по тер-

минологии В.В. Виноградова и Н.М. Шанского) и так называемые фразеологические выражения (Н.М. Шанский), а также парадигматические, синтагматические и деривационно связанные единицы (Д.Н. Шмелев). Английские фразеологизмы дифференцируется на *Set-expressions*, *Semi-fixed expressions* и *Free phrases* (И.В. Арнольд); единицы с идиоматическим значением, идеофразеоматическим и фразеоматическим значениями (по терминологии А.К. Кунина), фраземы и идиомы (Н.Н. Амосова). Для французского языкознания характерна дифференциация сверхсловных устойчивых единиц на свободные сочетания, привычные сочетания, а также фразеологические ряды (по терминологии Ш. Балли), идиомы и унилатеральные единицы (М.С. Гурычева), фразеологические единицы и устойчивый свободные словосочетания (В.Г. Гак и Я.И. Рецкер).

Все указанные типы сверхсловных устойчивых единиц довольно близки в отношении объекта квалификации, но весьма различны в плане метаязыка (см. таблицу).

Русское языкознание	Английское языкознание	Французское языкознание
Фразеологические сращения (В.В. Виноградов, Н.М. Шанский) <i>бить баклуши</i> , <i>как пить дать</i>	<i>Set-expressions</i> (И.В. Арнольд) <i>give up</i> 'бросить какую-либо привычку' <i>by the way</i> 'кстати'	Фразеологические единицы (Ш. Балли) <i>à la traverse</i> 'наперекор' <i>pour des prunes</i> 'из-за пустяков'
Деривационно связанные (Д.Н. Шмелев) <i>глубокий старик</i> , <i>влюбиться по уши</i>	Фразеологические единицы с идиоматическим значением (А.К. Кунин) <i>be in the same boat</i> 'быть в таком же положении'	Идиомы (М.С. Гурычева) <i>faire la parade</i> 'выкинуть номер'
	Фраземы (Н.Н. Амосова) <i>black frost</i> 'мороз без снега'	Фразеологические единицы (В.Г. Гак, Я.И. Рецкер) <i>cheval de bataille</i> 'любимая тема, конек'

Русское языкознание	Английское языкознание	Французское языкознание
<p>Фразеологические единства (В.В. Виноградов, Н.М. Шанский) <i>уйти в свою скорлупу, из пальца высосать</i></p> <p>Синтагматически связанные (Д.Н. Шмелев) <i>закадычный друг, курить взятыжку</i></p>	<p>Semi-fixed expressions (И.В. Арнольд) <i>black art</i> «черная магия»</p> <p>Фразеологические единицы с идиофразеоматическим значением (А.К. Кунин) <i>fight a battle</i> ‘вести бой; вступить в борьбу’</p> <p>Идиомы (Н.Н. Амосова) <i>play with fire</i> ‘играть с огнем’</p>	<p>Свободные сочетания (Ш. Балли) <i>sain et sauf</i> ‘цел и невредим’ <i>nuit blanche</i> ‘бессонная ночь’</p> <p>Унилатеральные фразеоло- гические единицы (М.С. Гурычева) <i>paquet de nerfs</i> – комок нервов</p>
<p>Фразеологические сочетания (В.В. Виноградов, Н.М. Шанский) <i>сгорать со стыда, злость берет</i></p> <p>Парадигматически связан- ные (Д.Н. Шмелев) <i>белый гриб</i></p>	<p>Free phrases (И.В. Арнольд) <i>first night</i> ‘премьеры’</p> <p>Фразеологические едини- цы с фразеоматическим значением (А.К. Кунин) <i>Better late than never</i> л’ ‘Лучше поздно, чем никогда’ <i>pay attention</i> ‘обращать внимание’</p>	<p>Устойчивые свободные словосочетания (В.Г. Гак, Я.И. Рещер) <i>cheval de bataille</i> ‘боевой, ратный конь’</p>
<p>Фразеологические выра- жения (Н.М. Шанский) <i>оптом и в розницу</i></p>		

Если попытаться обобщить представленные классификации на основе универсального для всех них метаязыка, то можно получить всего три универсальных типа фразеологических единиц по мотивированности связи фразеологических компонентов.

1 тип – застывшие фразеологические единицы, или фиксированные единицы, являющиеся немотивированными, неразложимыми, в которых все компоненты переосмыслены, напр.: *бить баклуши, карачун пришел, как сидоровой козе, создавать препоны* и др.

2 тип – вариабельные фразеологические единицы, или единицы, имеющие в своем составе один опорный компонент и как минимум один незакрепленный компонент в прямом значении. Фразеологизмы такого типа могут иметь прямое значение, но только в подходящем лексическом окружении. Компоненты, входя-

щие в такие фразеологические единицы, имеют ограниченную сочетаемость и могут заменяться синонимами, напр.: *всем кагалом – всем табором – всей толпой; абы как – абы где – абы с кем, сгорать со стыда – сгорать от любви* и др.

3 тип – незакрепленные (неустойчивые) фразеологические единицы, или такие единицы, которые состоят из слов со свободным значением. Эти устойчивые выражения имеют как прямое, так и переносное значение, которое в каждом случае актуализируется в контексте, напр.: *рыть <себе, другому> яму* (может употребляться как в прямом, так и в переносном значении).

Данная типология представляется важной для сопоставительных исследований фразеологии славянских, германских и романских языков в плане выявления в каждом из них универсального и национального как в структуре, так и в составе фразеологических единиц [1; 2].

Список литературы

1. **Иванов, Е.Е.** Сравнительная типология фразеологии английского и белорусского языков (актуальность, методология, перспективы исследования) / Е.Е. Иванов, Ю.С. Зверева, А.Н. Шестернева // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте – 2015 : сб. науч. статей / под ред. Е.Е. Иванова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – С. 164–168.
2. **Шестернёва, А.Н.** О сравнительной типологии фразеологии английского, русского и белорусского языков / А.Н. Шестернёва // Студії з філології та журналістики : зб. наук. праць / редкол.: В.В. Барчан, Л.О. Белей, Н.Ф. Венжинович (відп. ред.) та ін. – Ужгород : Гражда, 2016. – Вип. 4. – С. 212–214.

УДК 811.161.3–367

Бяззлучнікавы сказ са значэннем паяснення ў складзе беларускіх літаратурных афарызмаў

Шпакоўская Вікторыя Аляксандраўна

старшы выкладчык кафедры замежных моў
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова
(г. Магілёў, Беларусь)
vika_sp79@mail.ru

Анотацыя. У тэксце апісваюцца бяззлучнікавыя сказы са значэннем паяснення ў складзе беларускіх літаратурных афарызмаў. За аснову была ўзята класіфікацыя паводле семантычна-сінтаксічных адносін паміж састаўнымі часткамі. У даным артыкуле апісваецца чатыры разнавіднасці бяззлучнікавых сказаў са значэннем паяснення ў складзе беларускіх літаратурных афарызмаў.

Ключавыя словы: бяззлучнікавы сказ, афарызм, паясненне, каменціруючая частка, дапаўняючы кампанент, удакладненне.

Abstract. The text describes asyndetic sentences with the meaning of explanation as a part of Belarusian literary aphorisms, the classification of semantic-syntactic relations between clauses of these sentences being taken as the basis. This article describes four types of asyndetic sentences with the meaning of explanation, which are typical for the Belarusian literary aphorisms.

Keywords: asyndetic sentence, aphorism, explanation, commenting part, supplementing component, clarification.

Для даследавання было ўзята каля 3000 афарыстычных выслоўяў знакамітых пісьменнікаў і грамадскіх дзеячаў Беларусі [1]. З іх беларускіх літаратурных афарызмаў, якія прадстаўлены складанымі сказамі, налічваецца прыкладна 1500 адзінак (55,0%). З іх вылучаецца прыкладна 100 афарызмаў, якія сінтаксічна выражаны складаназлучаным сказам і гэта складае 13% ад агульнай колькасці прааналізаваных адзінак. Для характарыстыкі афарызмаў, якія з'яўляюцца складаным бяззлучнікавым сказам, намі была ўзята за аснову класіфікацыя паводле семантычна-сінтаксічных адносін паміж састаўнымі часткамі. Афарызмы, якія з'яўляюцца бяззлучнікавымі сказамі са значэннем паяснення складаюць 4% ад агульнай колькасці прааналізаваных адзінак. Афарызмы, выражаныя сказамі такога тыпу, падзяляюцца на наступныя разнавіднасці.

Афарызмы, якія з'яўляюцца бяззлучнікавымі сказамі са значэннем семантычнага разгортвання складаюць 0,3%. Спецыфіка такіх сказаў – у своеасаблівай узаемасувязі лексічнага элемента першай часткі з усёй другой часткай. Паясняльная функцыя другой часткі заключаецца ў разгортванні зместу выказніка першай часткі, які выражаецца такім словам, лексічная прырода якога нацэльвае на развіццё думкі, пачуцця, на называнне таго, што ўспрымаецца [2, с. 311], напр.: *Вер, брат, жыццё залатое / Будзе ў нашай старане (Я. Колас); Дбаючы разам з векам / Аб электронным цудзе, / Памятай – / чалавекам / Ніхто за цябе не будзе (П. Макаль); Даўно ўжо людзі прадказалі: / Нішто не вечна паміж намі (П. Броўка)*. Сустрэкаюцца афарызмы, дзе другая частка разгортвае змест усёй першай часткі, у даным выпадку першая частка з'яўляецца безасабовым сказам, напр.: *Бывае й так: і ў добрым свеце / Трапляе дзікая трава (Я. Колас)*.

Афарызмы, якія з'яўляюцца бяззлучнікавым сказам з каменціруючай часткай, складаюць 0,3%. Каменціруючая частка робіць паведамленне больш зразумелым. Галоўным паказчыкам такіх сказаў з'яўляецца парадак размяшчэння частак: у пачатку стаіць той кампанент, які паясняецца, а потым – той, які паясняе [2, с. 315], напр.: *Як каноплі ў балоце тапіці – / так жыць: не любіці (В. Аколава); Жыцця ніколі не бывае многа, / Так, як і праўды, – колькі ні жыві (С. Законнікаў)*.

Афарызмы, якія з'яўляюцца бяззлучнікавым сказам з дапаўняючым кампанентам, складаюць 0,4%. У аснове сэнсавых адносін паміж часткамі такіх сказаў ляжыць выражэнне дадатковай заўвагі да таго, пра што сказана раней.

Дапаўняльны кампанент расшырае думку сказа дадатковымі звесткамі пра асоб, прадметы, дзеянні. Другая частка такіх сказаў можа развіваць адзін з членаў першай часткі ці ўсю першую частку ў цэлым [2, с. 315]. Менавіта другая частка прааналізаваных афрызмаў у асноўным дапаўняе сэнс усёй першай часткі. Гэта звязана перш за ўсё з такой рысай афарызма як абагульненне, напр.: *Увесь час варушымся, збіраем, / Канца ж патрэбам тым не маем (Я. Колас); Чаму ж тады дарога дамоў / Карацейшая, як з дому, / Аб чым знае нават конь (М. Танк); Кінь саромецца мовы сваёй, / Зваць сябе беларусам пачні (М. Чарот); Пражыць, як гавораць, – не поле прайсці, / Вучыцца не позна ніколі (П. Броўка).*

Афарызмы, якія з’яўляюцца бяззлучнікавым сказам са значэннем удакладнення, складаюць большасць сярод афарызмаў, якія з’яўляюцца бяззлучнікавым сказам са значэннем паяснення (3%). Першая частка такіх сказаў мае ў сваім саставе словы або словазлучэнні, якія патрабуюць удакладнення, другая – фармулюе гэта ўдакладненне. Удакладняецца і тое, што ў агульнай форме было названа ў першай частцы [2, с. 313]. На падставе гэтага афарызмы, якія з’яўляюцца бяззлучнікавым сказам са значэннем удакладнення, можна падзяліць на дзве групы:

а) афарызмы, дзе другая частка ўдакладняе змест першай часткі ў цэлым. Такія афарызмы прадстаўлены ў большай колькасці, бо канкрэтазаяць ўсёй першай часткі ў цэлым мае больш выражаны абагульняльны характар, напр.: *Храбрасць – талент, стараннем яго не асвоіш (В. Быкаў); Паэзія – агонь і лёд: / Сто раз згараць і ўздымацца (Я. Янішчыц); Так ужо наканавана небам: / Маці дзеліцца з дзецьмі / Душою сваёй, як хлебам (Р. Барадулін); Жанчына – душа мужчыны; яна наша натхненніца на вялікія справы (Я. Колас);*

б) афарызмы, у якіх другая частка ўдакладняе сэнс асобных кампанентаў або груп кампанентаў першай часткі, напр.: *І адна / ў паэтаў віна: / не ўміраюць і ў вечныя векі (М. Скобла); Толькі свет пакідаючы не бярыце нічога, / Нават ключ ад дзвярэй пакідайце суседу (М. Танк). Больш выразна выяўляецца ўдакладненне, калі ў першай частцы ёсць параўнанне, напр.: *Жыццё, сапраўды, як казка: / Ідзеш ад бяды да бяды (Н. Мацяш); Чалавекі як літары – / У кожнага / Свечка душы ўнутры (Р. Барадулін); Мудрасць крылатая, яна, як насенне дуба, ляціць і ўкараняецца ўжо на вечнасць (Л. Геніюш).**

Першая частка такіх сказаў часцей за ўсё нагадвае двухсастаўны поўны сказ, неразвіты ці развіты заўсёды з невялікай колькасцю дададзых членаў і прамым парадкам слоў, напр.: *Людское сэрца, быццам мора, / У ім бывае шторм і штыль... (П. Броўка); аднолькава амаль па колькасці ёсць і аднасастаўных сказаў, напр.: *Народа няма напалову – / Ён ёсць ці яго няма (В. Зуёнак). Сярод іх нярэдка сустракаюцца і намінацьныя сказы, напр.: *Такі закон: перад канцом сваім / І мухі тнуць балюча (Я. Колас); Смерць, яна ўсіх уроўнівае (М. Танк); або безасабовыя, напр.: Другая частка можа выражацца і***

двухсастаўным, і аднасастаўным сказаў напр.: *Трэба любіць і сваіх адмоўных герояў – злой любоўю (Я. Сіпакоў)*; але часцей за усё гэта просты двухсастаўны сказ з невялікай колькасцю даданых членаў. Менавіта такая простая мадэль пабудовы такіх сказаў і дазваляе пры дапамозе ўдакладнення выявіць асноўную думку афарызма ў абагульняючай форме. Асобна трэба адзначыць афарызмы з гэтай групы, у якіх дзеяслоў стаіць у форме загаднага ладу, ці/і ў першай ці/і ў другой частках, таксама гэта з'яўляецца адной з прымет абагульненасці, напр.: *Пакінь адну пасаду – / Быць Чалавекам на зямлі (С. Грахоўскі); Не аддавай сябе самоце, / Заўчасна ёй не саступай (Н. Мацяш)*.

Афарызмы, якія з'яўляюцца складанымі бяззлучнікавымі сказаў, складаюць прыкладна адну дзясятую частку ад агульнай колькасці прааналізаваных адзінак. Аднолькава па частотнасці сярод іх сустракаюцца сказы за значэннем паяснення, дэтэрмінацыі і супастаўляльна-супрацьпастаўляльнымі значэннямі (па 4%). Гэта абумоўлена тым, што такія сказы маюць рознафункцыянальныя часткі, якія з'яўляюцца закрытымі структураў. Менавіта такая структура надае афарызму лаканічны і абагульнены характар.

Спіс літаратуры

1. **Шпакоўская, В.А.** Сінтаксічная структура беларускіх літаратурных афарызмаў (просты сказ) / Шпакоўская В.А. // Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна. – 2011. – № 1(30). – С. 111–116.
2. Беларуская граматыка : у 2 ч. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : Навука і тэхніка, 1986. – Ч. 2 : Сінтаксіс / рэд.: М.В. Бірыла, П.П. Шуба. – 328 с.

Секция 6
ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ
ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

УДК 52(2)

**Stylistic Analysis of the poem ‘Rain’ by Edward Thomas
and its Translation**

Крюковская Надежда Петровна

учитель английского языка

ГУО «Могилевская городская гимназия №1»;

магистр филологических наук

(г. Могилев, Беларусь)

nadesca@mail.ru

Аннотация. Автором статьи предпринята попытка стилистического анализа стихотворения Эдварда Томаса «Дождь» и его перевода на русский язык.

Ключевые слова: Эдвард Томас, «Дождь», поэзия, стилистический анализ, перевод.

Abstract. The author of the article made her attempt to analyze the poem “Rain” by Edward Thomas and translate it into Russian.

Keywords: Edward Thomas, “Rain”, poetry, stylistic analysis, translation.

English poetry helps to understand how native speakers use the language and shows us their way of thinking, so its analysis is useful for pupils of the 8th – 11th forms as well as for students of higher educational establishments.

The original poem by Edward Thomas “Rain” is devoted to the philosophical topic of life and death. The poet uses a great deal of tropes to reveal his thought. We observe a number of epithets (*midnight rain, wild rain, bleak hut, cold water, broken reeds, still and stiff reeds*) that create a sad and tense atmosphere of loneliness as well as the feeling of the ending to everything as well.

At the very beginning of the verse the poet employs the repetition of one and the same word:

Rain, midnight rain, nothing but the wild rain [1].

It may be considered as a means to concentrate the reader’s attention and thought on one of the main images of the verse.

We can also find several gradations “*On this bleak hut, and solitude, and me...*” etc. [1]. They are used to make the feeling of sadness stronger.

The alliteration of the sound “r” is seen in the following lines:

*Blessed are the dead that rain rains upon,
But here I pray that none whom once I loved* [1].

Alliteration makes the verse sound tense and loud. It creates the impression of huge drops of rain rattling on the roof and provoking sad thoughts.

Some lines have the same beginning, which is anaphora:

*Like a cold water among broken reeds...
Like me who have no love which this wild rain* [1].

This means of expression shows that the author’s thought is fresh and new, that it is full of emotions that affect him greatly and he repeats the same connectives, as if he was returning to the same thought many times.

The image of rain – which means solitude – in the verse is put against the image of love. The author reveals the meaning of the word “solitude” by means of several comparisons (“*like a cold water among broken reeds*”, “*like me who have no love*”).

We may also turn our attention to the fact that there are several oxymorons in this poem, such as “*love of death*”, “*living and dead*”, “*pain and sympathy*”. We may conclude that the author wants to show that life is not stable, it cannot consist of only pleasant moments, that love and the living always face death, and that is their final destination:

*But here I pray that none whom once I loved
Is dying tonight or lying still awake* [1].

It makes the development of thought very intensive, the verse itself seems to be dynamic though there is practically no action in it.

The poem abounds in the so-called run-on-lines, when the phrase begins on one line and ends on the other. It shows the depth of the thought:

*Remembering again that I shall die
And neither hear the rain nor give it thanks* [1].

It is essential to note that the author refers to some important moments of human’s life in his verse, such as the day of birth and the day of death:

*Remembering again that I shall die...
Since I was born into solitude* [1].

It shows that the man lives for only several dozens of years and his lifetime is mostly full of sadness and loneliness, and “*love of death [...] cannot, the tempest tells me, disappoint*” [1]. In the contemplation of his death and that of others, this late Romantic poem embraces existential questions and modern alienation – in other words, the problem of finding a meaning for human existence in a seemingly hostile world.

We have created our own translation of the poem “Rain” by Edward Thomas, because there is no translation of this poem into Russian, though this piece of literature is evidently worth translating:

<p>Rain, midnight rain, nothing but the wild rain On this bleak hut, and solitude, and me Remembering again that I shall die And neither hear the rain nor give it thanks</p> <p>For washing me cleaner than I have been</p> <p>Since I was born into solitude.</p> <p>Blessed are the dead that the rain rains upon: But here I pray that none whom once I loved Is dying tonight or lying still awake</p> <p>Solitary, listening to the rain, Either in pain or thus in sympathy Helpless among the living and the dead,</p> <p>Like a cold water among broken reeds, Myriads of broken reeds all still and stiff, Like me who have no love which this wild rain Has not dissolved except the love of death, If love it be towards what is perfect and Cannot, the tempest tells me, disappoint.</p>	<p>Дождь, полуночный дождь, ничто, кроме дождя, Где хижина, и тишина, и я... Я вспоминаю снова то, что я умру И не услышу вновь дождя, не отблагодарю. Он отмыл меня чище, чем в жизни я был, И в мгновенье рожденья на боль обречен, Он могилы усопших всех благословил; И молюсь я, чтоб снова дождем был прощен Тот, кого я любил; чтоб он жил и дышал, Чтобы, слушая дождь, он без сна не лежал, Чтоб беспомощным не был среди лиц и могил И отчаяния холод его не страшил. Как холодные камни на слом камыша, Мириады разбитых потоков шуршат. Словно я без любви, как и эти дожди, только к смерти любовью одной до- рожил. Идеальна лишь она до основанья – Лишь она одна не даст разочарованья.</p>
--	---

In the process of translation our attention is turned to the use of epithets, which make our imagination work. They are used to create a more vivid image of the lyrical character's surrounding (*полуночный дождь, холодный дождь*).

Gradation is presented twice in the poem. One is connected with the usage of sequence of nouns: *Где хижина, и тишина, и я...* This example of gradation is used to create the calm atmosphere, which surrounds the author. It also gives us quite a definite description of the lyrical hero's location and his moral state.

The second case of gradation is mostly connected with the usage of verbs, which makes these lines sound dynamic:

И вспоминаю снова то, что я умру

И не услышу вновь дождя, не отблагодарю.

As far as we can see, these verbs carry some negative meaning, so it also underlines the gradual fall of the author's mood.

We can also pay attention to the assonance of the sound "и" in the following line:

Где хижина, и тишина, и я...

It creates the image of a rainy and windy day described by the author, which gives the reader the insight into the atmosphere of the poem.

One more important way for the author to create the vivid atmosphere of tension and depression is the usage of words with negative colouring (*боль, отчаяние, страшить, беспомощный, смерть, разочарование* и т. д.).

Anaphora is presented in the following lines:

Чтобы, слушая дождь, он без сна не лежал,

Чтоб беспомощным не был средь лиц и могил...

It shows that the author's way of expressing thoughts is quite emotional.

Finally, we can't but mention the case of oxymoron "*к смерти любовью одной дорожил*", which reveals the author's despair. The author's implication is that love to death is totally unnatural and irrational for human beings.

After comparing the original poem "Rain" by Edward Thomas with its translation, we came to conclusion that English and Russian versions both have common features and peculiarities:

1. Both versions have long extended sentences. They are used because the thought in the poem is very profound and philosophical.

2. Both versions consist of 18 lines. The first 16 are the main body of the poem, but the last 2 make a short, but a well-thought-out and profound resolution. This structure is typical of Russian and English poetry.

3. One more common feature is a great number of imagery. It is used in both languages. They make the poem sound tense and sad.

4. We can also consider the similarity of images and symbols, as well as the main idea of the poem in both Russian and English versions. The translation does not copy the original but it follows the principal task not to change the main idea of the poem, not to make it sound as an independent verse.

5. The logical sequence of thoughts coincides in Russian and English. In both versions it comprises the beginning, the development of the thought and the resolution of the poem.

Despite all the common features the original poem "Rain" and its translation have their peculiarities.

1. A typical feature of the original poem in English is the so-called run-on-lines. This phenomenon is rarely seen in the Russian translation of the poem, because sometimes it is hard to understand and copy the style of Edward Thomas.

2. The English poem has no rhyme and is only rhythmically arranged, while its version in the Russian language has both rhythm and rhyme. It is free word order in Russian, which makes the achievement of the rhyme easier.

To sum it all up we can state that the version of the poem translated into Russian is very similar to the original in English. Still its full correspondence is impossible. In our opinion, the reasons for it are as follows: 1. The Russian language

has flections and changing word order, while the English language is more stable. 2. The presence of the emotional colouring in the suffixes in the Russian language makes it more expressive in comparison with English. 3. It is rather difficult to transmit metaphorical way of thinking created by Edward Thomas into the Russian language. 4. When translating the poem, inaccuracies are possible on account of some misunderstanding of the narrator's thoughts and ideas due to the time gap and different cultures.

Список литературы

1. **Thomas, E.** Rain [Электронный ресурс] / E. Thomas. – Режим доступа: <https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/52315>. – Дата доступа: 22.11.2016.

УДК 821 (1-87) 09

Metaphor in Cognitive Sciences

Пинчукова Татьяна Петровна

старший преподаватель кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
tpinchukova@yandex.ru

Аннотация. Современная когнитивная наука и литературная критика уделяют большое внимание изучению роли метафоры в тексте. Их исследования показали, что метафора – это основной способ познания, оказывающий влияние на всю человеческую личность. Для читательской аудитории характерны общие концептуальные системы, социальные практики, повседневный опыт, дискурсивные жанры. Современная литературная критика анализируют использование когнитивного аппарата в разговорной речи, что является одним из источников углублённого изучения литературы.

Ключевые слова: метафора, литературная критика, концептуальная метафора, когнитивные науки, метафорическая модель, концептуальная репрезентация.

Abstract. Contemporary cognitive science and literary criticism take great interest in the study of metaphor in the text. Their research has demonstrated that metaphor is a fundamental mode of cognition, affecting all human thought. The reading audiences share many things – conceptual systems, social practices, commonplace knowledge, and discourse genres. Modern literary criticism analyzes the use of the cognitive apparatus in conducting conversations that are often extensions of literature.

Keywords: metaphor, literary criticism, conceptual metaphor, cognitive sciences, metaphoric pattern, conceptual representation.

Contemporary cognitive science and linguistics take great interest in the study of metaphor. Generally, classical rhetoric sought to discover the commonplaces of knowledge, the connections between thought and language. Aristotle wanted to know how figures of speech connect with figures of thought. In contemporary

literary theory, metaphor is defined as “a figure of speech in which one thing is described in terms of another” [2, p. 507]. Contemporary theories are based largely on the data of linguistics and the cognitive sciences. Some of the major works in this field are Lakoff and Jonson’s *Metaphors We Live By* (1980), Reddy Michael’s *The Conduit Metaphor* (1979), Nagy William’s *Figurative Patterns and Redundancy in the Lexicon* (1974), Mark Turner’s *Death is the Mother of Beauty* (1980).

Their research has demonstrated that metaphor is not merely a matter of words but is rather a fundamental mode of cognition affecting all human thought and action, including everyday language.

The reading audiences share many things – conceptual systems, social practices, commonplace knowledge, discourse genres, common language. Cognitive sciences seek to analyze these common cognitive systems and the ways in which they can be used.

Modern literary criticism analyzes the cognitive apparatus underlying language and the use of this apparatus to conduct conversations that are often extensions of literature. Literary language abounds with the metaphorical uses of kinship terms, e.g. “*Babylon is the mother of harlots and abominations*” (W. Blake), “*The Moon is the mother of pathos and pity*” (Stevens), “*Darkness, lights elder brother*” (J. Donne), “*Invention, nature’s child, fled Stepdame Study’s blows*” (Sidney); proverbs “*Necessity is the mother of invention*”, “*A proverb is the child of experience*”.

Each of these expressions is a specific linguistic metaphor, that is, a metaphorical idea expressed in words. But the metaphorical ideas themselves are conceptual matters, matters of thought that underlie the particular words that express them. While there is an infinity of such expressions at the level of particular words, they all derive from a few basic metaphors at the conceptual level. They combine and interact with our knowledge of kinship and yield ten basic metaphoric patterns about kinship.

The definition of metaphor says that when two things share salient properties, one can be used as the metaphor for the other in order to evoke our recognition of some of their shared properties. The definition presupposes that the relevant properties that constitute the similarity are already embodied in our conceptual representations. So, “metaphors do not impose structure on our concepts, but rely on previous structure and highlight or select aspects of that given structure” [3, p. 36].

A metaphor, in general, provides a way of seeing one conceptual domain in terms of another conceptual domain. An instance of the basis conceptual metaphor is *Understanding is seeing*. Cognition and vision are different, though related, domains of experience. Vision is structured in familiar and obvious ways. Understanding is something that must be understood in terms of some other domain. Seeing is a structured activity which is related to understanding in a systematic way, since a great deal of information comes from seeing. It allows us to impose on the concept

of understanding the structure that we have for vision. Thus, we can close our eyes to a problem, change our point of view, develop a new perspective on an issue, concentrate our focus or change it, and so on.

It may seem as if closing our eyes and closing our eyes to a problem share properties. They may seem to share properties because we see one automatically as the other; *understanding is seeing* metaphor is deeply entrenched in our conceptual systems. But closing our eyes and closing our eyes to a problem do not really share properties in any scientific sense. So metaphor is not just a matter of recognizing objectively preexisting shared properties. In many cases, the properties are shared by virtue of some metaphorical understanding.

Basic metaphors often do creative work. They impose structure. They impose salient properties. Creative metaphors call for conceptual revision. They require us to reconceive the ontology of a thing. They entail the attribution of new salient properties, and thus create similarity. When a writer and reader share models of child as guileless and natural, they refer to a guileless, natural person as a child, and it entails no conceptual revision. It is simply a thing (the person) is what it has salient properties of (child). It is no longer inventive in English to call an unsophisticated and natural person a “*child of Nature*”; no conceptual revision is involved here. It is an example of Aristotle’s metaphor, “*a thing is what it has salient properties of*”.

When a writer revises his concept of architecture to see how “*Architecture is frozen music*” or he revises his concept of the relation of childhood to adulthood do see how “*The child is the father of the man*”, the reader has at least temporarily to revise his concepts of architecture and the relation of childhood to adulthood in order to understand the metaphors. If the revision is not temporary but permanent, the metaphors will be for the reader cases of *a thing is what it has salient properties of*, or Aristotle’s metaphor.

There are, however, some metaphors that in no sense can be seen as involving shared properties. The metaphorical expressions “*Stocks fell on the New York Exchange*”, “*Congress has put a ceiling on funding for basic research*”, based on the orientational metaphor ***more is up*** do not contain any shared properties, and there are a wide variety of such cases.

There are some conceptual processes that are independent of kinship, but which interact with our knowledge of it to yield kinship metaphors. There are various folk theories about kinship in general and about specific kinship roles. One of them is that, normally, children inherit salient characteristics of parents. The folk theory of inheritance is a folk theory about kinship. One of the basic kinship metaphors is ***the whole is the mother of the parts***. Nodes representing linguistic categories are called “mother nodes”.

The folk theory of kinship includes the very basic notion that children spring from their parents, and hence they are called “offspring”. This motivates the basic kinship metaphor: ***what springs from something is its offspring***. For ex., Italian

springs from Latin. Therefore, Italian is the offspring of Latin. This metaphor has three special cases. The first involves causation. Since effects spring from their causes, causes are parents and effects are offspring. For ex., *age is the mother of sickness*.

The second special case that involves causation, **conditions are causes and results are effects**. It yields a basic kinship metaphor, *conditions are parents and results are offspring*. Also, there is the basic metaphor **the subsequent thing springs from the initial thing** which yields to “*the subsequent thing is the offspring of the initial thing*”. So, we say “Filth is the mother of stench”. Filth is a condition which results in stench. Filth is a cause, and stench is its result. Therefore, filth is a parent whose offspring is stench.

According to our folk theory of kinship, groups of siblings have two kinds of properties. First, they have the salient characteristics of their parents. Second, groups of siblings have functional properties: family loyalty, common cultural background, and so on. Thus, a group whose members share salient properties is metaphorically a group of siblings. Therefore, **members of a natural group are siblings**. An example is “Death is the brother of sleep”, where death and sleep are seen as similar states of inactivity. A different example is “*brothers in distress*”, where the members of the group are like siblings because they function as brothers, behaving loyally toward each other in the face of a common danger.

These basic kinship metaphors yield ten basic metaphoric inference patterns which account for how all such specific metaphors are understood. For example, (1) **property transfer**. We associate properties with each kinship role. Some of these properties are inherent, some are functional. A mother has the inherent property of being female and the functional property of nurturing. If we call someone a child, we call him childlike. This is property transfer. Consider Blake’s “*Why weepest thou, Tharmas, child of tears in the bright house of joy?*” Tharmas is characterized via property transfer, as childlike in his emotional reactions. The transferred functional property is often a treatment, behaviour, or function of a kin relation, as in “*He was a child of all the dale – he lived / Three months with one, and six months with another*”. The “he” is being cared for, a way in which, according to our conceptual models, children are typically treated.

Another metaphoric pattern is based on (2) **similarity**. We know that if two things share an inherent property, they have the same parent, and hence are siblings. We understand “*Death is the brother of sleep*” as implying that death and sleep are similar because they share the property of inactivity. Similarity can be wholly or partially specified, as in the following examples: “*Sparta in laws and institutions is the sister of Crete*”. (Jowett, OED); “*Here’s the twin-brother of thy letter*” (Shakespeare); “*That April Morn, of this the very brother*”

(Wordsworth); “*Other diseases, neere cousins to the plague*” (Cogan, OED).

(3) **Group.** In our folk theories, groups of siblings have functional properties. Any other group, having those properties, is a group of siblings. Marital relations are also used to indicate grouping. This frequently coheres with the behaviour patterns, a special case of functional property transfer. For instance, *“Partners in faith, and brothers in distress”* (Wordsworth); *“If music and sweet poetry agree, ... the sister and the brother”* (Shakespeare); *“Brothers in soul! through distant times”* (Wordsworth) imply both a natural grouping and the pattern of behaviour toward each other in brotherly fashion.

(4) **Inheritance.** This inference pattern derives as follows: according to basic metaphor **“an abstract property is the parent of something having that property”**, the kinship role inherits properties of something associated with parents, eg. *“Invention, nature’s child”* (Sidney), *“They are villaines, and the sonnes of darkness.”* (Shakespeare); *“Virtue is the daughter of Heaven”*. (Pound).

(5) **Components and Contents.**

The components or contents of something can be its offspring, as in *“The days of life are sisters”*. This inference pattern derives from the basic metaphor **“the whole is the mother of the parts”**. This metaphoric pattern often combines with place and time, e.g. *“Daughters of Time, the hypocrite Days”* (Emerson). Donne uses *“children of his quiver”* as a metaphor for arrows. The arrows are contents of the quiver, and therefore, by virtue of the contents inference pattern, offspring of the quiver.

(6) **Order and succession.** Lateral relations can be modified to indicate precedence of birth and hence temporal or logical precedence, as in:

“Darknesse, lights elder brother, his birth-right

Claims o’r this world, and to heaven hath chased light.” (Donne).

“Venice, the eldest Child of Liberty” (Wordsworth).

(7) **Causation as progeneration.** This inference pattern derives from the basic metaphor **“conditions are parents and results are offspring”**. Kinship generation can be used to express causation as progeneration. Causation in cases of kinship metaphor is always a necessary connection, e.g. *“sickenesses, or their true mother, Age”* (Donne).

Causation also covers the metaphysical cosmogony typical of mythologies, as in *“Some say the Light was father of the Night / And some, the Night was father of the Light”*. (Tennyson).

(8) **Biological resource as parent.**

There is an understanding of nature in which reproduction constitutes only one kind of biological resource as parent. Biological products are offspring of biological resources, for example, *“... the earth, great mother of us all”* (Spenser); *“Water ... was by some thought to be the Mother of Earth”* (OED).

(9) **Place and time as parent.** This inference pattern denoting location and situation gives birth to their occupants. In Spenser’s *“That daintie Rose, the laughter of her Morne”* property transfer characterizes the rose as feminine and young.

The *inheritance inference pattern* combines with place and time as parent in:
 “Whispered the Muse in Saadi’s cot:
 O gentle Saad; listen not,
 Tempted by thy praise of wit,
 Or by thirst and appetite
 For the talents not thine own,
 To Sons of contradiction.
 Never, son of eastern morning,
 Follow falsehood, follow scorning.”

(Emerson)

Here, “son of eastern morning” implies that the East is a place produced Saadi, but also that he inherits Eastern, in contradiction to Western, ways of thinking.

Place and time as parent frequently cannot be distinguished from inheritance of both qualities and beliefs. The Scriptural “*children of the East*”, “*children of the world*”, “*children of the day*”, “*child of the age*” exemplify this blend.

(10) **Lineage in the world, the mind, and behaviour.** Kinship metaphor is most revealing and illuminating in its aptitude to model mental events. It can express the paths by which things in the world, the mind, and behaviour spring from each other. Usually, these expressions concern how mind affects itself, how world effects mind, and how mind affects behaviour, as in

“Enterprise! Daughter of Hope! Her favourite Child!
 Whom she to young Ambition bore”.

(Wordsworth)

“Fear, father of cruelty”.

(Pound)

“... certainly / mother and nurse of repose”.

(Pound)

Recently, metaphor research has moved on. Metaphor is studied not only in cognitive linguistics, but in economics, psychology, theology and language teaching. Cognitive metaphor theory became an attractive enterprise for linguists and nonlinguists alike.

List of Literature

1. Metaphor in Cognitive Linguistics / G. Steen, R. Gibbs (eds.). – Philadelphia : John Benjamins, 1999. – 402 p.
2. The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. – London : Penguin Books, 1991. – 991 p.
3. **Turner, M.** Death Is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor; Criticism. – Chicago : Cybereditions, 2000. – 175 p.

Формы психологизма в литературном произведении

Пинчукова Татьяна Петровна

старший преподаватель кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
tpinchukova@yandex.ru

Васьковская Юлия Викторовна

студент факультета иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь)
vaskovskaya2016@list.ru

Аннотация. В статье раскрывается понятие психологизма и подробно рассматриваются формы и приемы психологизма. Раскрываются понятия поток сознания, диалектика души и прием умолчания. В статье идет речь и о других функциях психологизма, таких как пейзаж и портрет.

Ключевые слова: психологизм, формы психологизма, приемы психологизма, внутренний монолог, поток сознания, диалектика души.

Abstract. The article deals with the concept of psychologism as well as forms and techniques of psychologism. The concept of stream of consciousness, the dialectic of soul and the method of silence are discussed. The article deals with other features of psychologism such as scenery and portrait.

Keywords: psychologism, forms of psychologism, techniques of psychologism, internal monologue, stream of consciousness, dialectic soul.

В литературе отчетливо проявляется одна черта – обостренный интерес к личности героя, к раскрытию всего богатства, а подчас и противоречивости его внутренней жизни [4, с. 3]. Психологизм – это исследование душевной жизни героев в ее глубинных противоречиях. Психологизм связан прежде всего с многомерностью характера, формирующегося одновременно и средой, и личностными качествами. Разнообразные способы раскрытия внутреннего мира человека, анализ его помыслов и поступков, его взаимоотношений с окружающим миром и другими людьми характерны для психологического метода, примерно с 1960-х гг. ставшего главенствующим в современной литературе [1, с. 83].

Как писал российский литературовед В.Е. Хализев: «Психологизм активизировался во второй половине XVIII в. Это сказалась в ряде произведений писателей сентименталистской ориентации: «Юлия, или Новая Элоиза» Ж.Ж. Руссо, «Сентиментальное путешествие по Франции и Италии» Л. Стерна, «Страдания юного Вертера» И.В. Гете, «Бедная Лиза» и другие повести Н.М. Карамзина. Именно здесь на первый план выдвинулись душевные состояния людей, тонко и глубоко чувствующих. Эта традиция сентиментализма и романтизма была подхвачена и развита писателями-реалистами XIX в. Во

Франции – О. де Бальзак, Стендаль, Г. Флобер, в России – М.Ю. Лермонтов, И.С. Тургенев, И.А. Гончаров» [3, с. 174].

Своего максимума в английской литературе XVIII в. психологизм достиг в творчестве С. Ричардсона, Г. Филдинга, Т. Б. Смоллетта. Особое место в реалистическом психологизме XIX в. занимает творчество Джейн Остин. Романы Джейн Остин представляют собой истории человеческих душ. В своих первых романах («Разум и чувство», «Гордость и предубеждение») автор особенно глубоко раскрывает душевный мир персонажей. Она дополняет описание событий анализом внутренних переживаний героев, показывает соотношение их действий и высказываний. В западном искусстве XX в. психологизм успешно развивался в творчестве англоязычных писателей реалистического метода – Э. Хемингуэя, Р. Олдингтона, У. Фолкнера и др.

Существует три формы психологического изображения: прямая, косвенная и суммарно-обозначающая. Под прямой формой психологизма понимается проникновение во внутренний мир героя, в его сознание и душу. Писатель показывает, что происходит с героем в тот или иной момент. К таким формам психологизма мы можем отнести речь героя, устную и письменную, косвенную речь и внутренний монолог. К прямой форме мы можем отнести и сны персонажа [2, с. 7]. Косвенная форма психологизма показывает внешние симптомы чувства, тем самым писатель не вторгается в сознание и психику персонажа. Приемами косвенного психологизма являются детали портрета, интерьера и пейзажа. Суммарно-обозначающая форма психологизма кратко называет процессы, которые происходят во внутреннем мире героя.

Следует также отметить повествовательно-композиционную и композиционно-повествовательную формы психологизма. К повествовательно-композиционной мы можем отнести рассказ, который может вестись от первого или от третьего лица. Повествование от первого лица считалось наиболее уместной формой до конца XVIII в. Это проявилось в творчестве С. Ричардсона, Т.Б. Смоллетта, Ж.Ж. Руссо. Повествование от третьего лица показывает читателю всю глубину внутреннего мира персонажа. К такой форме повествования относятся письма, сны, видения и внутренние монологи. К композиционно-повествовательным формам относят диалектику души и внутренний монолог. Термин «диалектика души» впервые был употреблен Н.Г. Чернышевским. Диалектика души – это литературное изображение внутренней жизни персонажа в ее динамике, развитии; причем само это развитие вызывается внутренними противоречиями в характере и внутреннем мире героя [2, с. 25].

Приемом психологизма является и прием «поток сознания». Поток сознания – это поток мыслей героя, которые не упорядочены, хаотичны, между ними отсутствует логическая связь. В практику литературного анализа термин был введен У. Джемсом, наиболее яркие примеры его использования можно увидеть в романе Д. Джойса «Улисс» [2].

Еще один прием психологизма, получивший распространение во второй половине XIX в., – умолчание. Прием, когда выражение мысли остается незаконченным, ограничивается намеком, начатая речь прерывается в расчете на догадку читателя, называется умолчанием.

Джейн Остин использовала прием умолчания в своем романе «Гордость и предубеждение», чтобы вызвать еще больший интерес к обстоятельствам жизни героев. Широкое распространение прием умолчание получает у многих писателей XX в.

Таким образом, психологизм является особым приемом, формой, позволяющей верно и живо изобразить душевные движения героев литературных произведений.

Список литературы

1. **Андреев, А.Н.** Психологизм в литературе / А.Н. Андреев // Целостный анализ литературного произведения. – Минск : НМ Центр, 1995. – С. 80–89.
2. **Есин, А.Б.** Принципы и приемы анализа литературного произведения / А.Б. Есин. – Москва : Флинта, Наука, 2000. – 248 с.
3. **Хализев, В.Е.** Теория литературы / В.Е. Хализев. – Москва : Высшая школа, 2000. – 398 с.
4. **Хмельницкая, Т.В.** В глубь характера / Т.В. Хмельницкая. – Ленинград : Советский писатель, 1988. – 256 с.

УДК 398.21(=11=512.164)

Схожие аспекты английских и туркменских народных сказок

Резова Ольга Олеговна

старший преподаватель кафедры английской филологии и культуры
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Республика Беларусь)
olga72mgu@mail.ru

Гельдимырадов Довлет

студент факультета иностранных языков
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова
(г. Могилев, Республика Беларусь)
dowlet.geldimyradow@gmail.com

Аннотация. Статья рассматривает основные черты английских и туркменских народных сказок. Особое внимание уделяется схожим аспектам.

Ключевые слова: фольклор, сказка, жанр.

Abstract. The article deals with main features of English and Turkmen folk tales. Much attention is focused on similar aspects.

Keywords: folklore, folk tale (fairy tale), genre.

Произведения фольклора являются хранителями культурной, духовной и исторической памяти этноса, в них прослеживаются как национальные, так и межнациональные черты.

Сказка – один из самых древних жанров устного народного творчества. Предполагают, что сказка появилась во времена, когда начал распадаться первобытнообщинный строй, т. е. в период раннего земледельческого общества. Своего расцвета сказка достигает в эпоху феодализма. Постепенное развитие данного жанра обусловило содержание сказки, ее многослойность. Как верно отмечает Н. Елина в предисловии к сборнику «Народные сказки Британских островов», в сказках очевиден глубокий мифологический пласт, связанный с первобытнообщинным сознанием, где действуют обожествленные силы природы. Далее следует пласт, показывающий изменение в мышлении: индивидуум отделяется от общины и начинает действовать в одиночку, община утрачивает целостность. Верхний пласт сказки составляют усиливающиеся социальные мотивы [2, с. 10–11].

Сравнив туркменские и английские сказки, можно отметить много сходного, так как несмотря на цивилизационные отличия, все народы мира развиваются и живут по общим законам истории, обладают определенной общностью человеческой природы, переселяются в различные регионы, взаимодействуют в рамках торговли и т.д. Следует также принять во внимание теорию архетипов К.Г. Юнга (универсальные, общечеловеческие, врожденные структуры составляют коллективное бессознательное и являются основным содержанием мифологий, легенд и сказок).

Суть и жизнеспособность сказки – в постоянном сочетании двух элементов смысла: фантазии и правды. Данный фольклорный жанр обладает достаточно устойчивой формой и содержанием: определенное видение мира, типы сюжетов, характерные персонажи, устоявшиеся стилистические формы повествования. Внутри жанра сказки есть множество жанровых подразделений.

Количество английских и туркменских народных сказок очень велико, и они весьма разнообразны. Что касается схожих английских и туркменских сказочных жанров, следует отметить сказки о животных, волшебные сказки, бытовые сказки, сказки о дураках и т. п. Отметим, что часто внутри одного фольклорного текста прослеживаются модификации сразу нескольких жанровых форм. Наблюдается схожесть сюжетов, персонажей, стилистических формул, этического кодекса (при отсутствии прямолинейной сказочной морали) в английских и туркменских сказках.

Развитие сюжета большинства сказок основано на противостоянии добра и зла, в финале часто торжествует справедливость. Положительный герой проходит ряд испытаний и находит счастье (приобретает материальные блага для себя и своей семьи, удачно женится).

Героям помогают чудесные помощники в облике животных. Это – их самые преданные, благодарные друзья и/или потенциальные супруги. Например, в английских волшебных сказках таковыми являются лягушка из «Источника на краю света» («The Well at the World's End»), бык из сказки «Черный бык Норроуэйский» («The Black Bull of Norrøway»). И лягушка, и бык превращаются в людей и становятся супругами главных персонажей. Из туркменского фольклора можно привести следующие примеры: кошка и собака в волшебной сказке «Овез лентяй» («Öwez ýalta») помогают хозяевам добыть волшебное кольцо и вернуть утраченное благополучие; сом в волшебной и бытовой сказке «Не поджигай – сам сгоришь, не рой яму – сам угодишь» («Ýakma bişersin, gazma düşersin») спасает своего друга пастуха от неминуемой гибели, приготовленной для него коварным байем. В вышеупомянутых фольклорных сюжетах мы наблюдаем далекие отголоски тотемизма, представлений о том, что животное является защитником рода и родственником людей.

Герои английских и туркменских сказок сталкиваются с рядом мистических существ. В фольклорном наследии обоих народов встречаются драконы, русалки, существа огромного размера (у англичан – великаны, у туркмен – дивы), прекрасные девушки (у англичан – феири и нимфы, у туркмен – пери). Отметим, что английские феири иногда выступают и как резко отрицательные героини, поэтому параллель между ними и пери провести возможно не во всех случаях.

Явное сходство прослеживается в образе английского Тома, мальчика с пальчика, (Tom Thumb) и туркменского Яртыгулака (буквально на русский язык имя переводится «половина уха»). Эти крошечные, но очень храбрые и смысленные герои смело противостоят гигантскому миру, полному опасностей. Стоит отметить, что в образе Яртыгулака больше прослеживается социальная направленность героя, он стремится преодолеть бедность, помочь родителям стать богатыми, получить стаю овец. Темы и мотивы бедности и богатства выделяются в фольклорном наследии обоих народов, но мы предполагаем, что в туркменских сказках данные аспекты проявляются наиболее явно.

В сказках, наряду с фантастическими существами, действуют обычные люди, относящиеся к разным сословиям, как-то: короли, охотники, рыбаки, пастухи (в английских сказках), падишахи, визири или их сыновья, а также купцы, батраки (в туркменских сказках). В туркменских сказках герой часто не имеет имени, он называется просто «падишахом» или «бедняком», что усиливает социальную детерминированность персонажей.

Схожим стилистическим аспектом английских и туркменских сказок является употребление пословиц, поговорок, загадок и стихотворных частей. В английской сказке о животных «Курочка-дурочка» («Henny-Penny») глупой курице падает желудь на голову, и она воображает, что небо обрушится и надо

срочно сообщить об этом королю. К ней присоединяется большое количество животных, поддавшихся глупой панике. Все заканчивается весьма плачевно, почти всех животных съедает коварный лис, утверждающий, что он знает, как пройти к королю. Фразеологизм «the sky is falling» (в буквальном переводе «небо падает») передает основную идею сказки: не распространяй глупые слухи, ничего страшного не происходит. В туркменской сказке, упомянутой ранее, «Не поджигай – сам сгоришь, не рой яму – сам угодишь» («Ýakma bişersin, gazma düşersin») пословица имеется уже в самом названии, тем самым акцентируется основная нравоучительная идея произведения.

Определенная форма зачина и концовки является типичной чертой сказки. Туркменская сказка очень часто начинается так: «Один был, один не был» («Bir bar eken, bir ýok eken»). Данное сказочное клише следует понимать как «Неизвестно, было это или не было». Можно найти и другие примеры зачинов: «В древние времена», «В один день из дней» («Gadym zamanlarda», «Günleriň birinde») [1, с. 7].

В английских сказках есть следующие зачины: «Давным-давно» («Once upon a time»), «Жил-был (на свете)» («There was»), «Во времена великого короля Артура» («In the days of the great King Arthur»), «В царствование доброго короля Артура» («When good King Arthur reigned»).

Концовки туркменских сказок часто традиционны. Приведем пример известной длинной концовки: «Я тоже был на этом пиршестве и взял домой блюдо плова с огромным куском мяса сверху. Но вдруг я споткнулся, плов рассыпался, мясо схватил Акбилек и убежал. Желудок у меня остался пустой». (Акбилек – это название собаки с белыми лапами) [1, с. 8]. Прямые параллели между английскими и туркменскими зачинами, концовками отсутствуют, однако в обоих случаях наблюдается создание особого, сказочного, вымышленного времени.

Итак, несмотря на национальную специфику английских и туркменских сказок, можно проследить ряд схожих аспектов, что объясняется многослойностью и универсальностью данного жанра.

Список литературы

1. **Каррыев, Б.А.** Туркменские сказки / Б.А. Каррыев. – Ашхабад : Туркменгиз, 1943. – 229 с.
2. Народные сказки Британских островов : сборник / сост. Дж. Риордан. – Москва : Радуга, 1987. – На англ. яз. – 368 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Вераксо Е. Г. Воспитательная функция иностранного языка как общеобразовательной дисциплины в высшей школе	3
Голякевич Н. Д., Иванов Е. Е. Тестовые задания по практической грамматике английского языка	7
Довгаль А. В. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Введение в языкознание» для иностранных студентов, обучающихся на специальности 1-21 05 06 01 «Романо-германская филология»	11
Домбровская Н. А., Заблоцкая М. В. Пути повышения эффективности организации переводческой практики (на примере МГУ имени А.А. Кулешова)	14
Дубровская Е. В. Обучение иностранным языкам в Польше и Беларуси	18
Зубрий С. П., Иванов Е. Е. Тестовые задания по введению в языкознание	20
Корзо А. В. Эффективное использование преподавателем речевых стратегий и тактик на лекционном занятии	25
Кузьмина Н. С. Особенности изучения лексики эмоций на занятиях по лексикологии английского языка в вузе	28
Молош Н. К., Петрова М.Н. Принципы и приемы работы с медицинской лексикой	32
Притыченко Н. Г., Астрашевская Р. Д. Методика преподавания теории и практики перевода	35
Угликова И. В. Основные критерии отбора профессионально-ориентированных текстов при составлении УМК по дисциплине «Иностранный язык» для студентов специальности «Правоведение»	37
Шаранда Г. И. Возможности духовно-нравственного воспитания личности в процессе обучения иностранному языку (на материале пословиц и поговорок)	40

Секция 2

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Балабанов В. Б., Балабанова Т. Н. О некоторых технических особенностях создания профессионально-ориентированного электронного учебного пособия по иностранному языку	44
Балабанова Т.Н., Протасова Н.А. Verwendung der elektronischen tests für kontrolle der lesekompetenzen	49
Бэтова Е. Н. Использование фреймового подхода в обучении иностранному языку	52

Василенко Е. Н., Павчина Д. Н. Подкастинг как средство обучения иностранному языку в высшем учебном заведении	56
Зуева-Заливко О. И. Применение инновационных технологий в обучении лексике иностранного языка	58
Коньшева А. В. Английские лимерики или мир вверх тормашками	61
Корнева З. Ф. Становление качественно-количественных характеристик иноязычной речи при использовании динамической наглядности	65
Нестерчук Г. В. Формирование критического мышления будущих педагогов в процессе изучения вузовской дисциплины «Профессиональное общение»	68
Павлова И. В. Закрепление навыков коммуникативной компетенции студентов в процессе создания видеорепортажей	72
Риер Я. А. Метод проектов в обучении иностранным языкам в высшей школе	75
Скачинская И. А., Простотина О. В. Значение современных методов обучения в формировании коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза	79
Тадеуш Т. Н. Деловая презентация как устная разновидность монологической речи (из опыта преподавания английского языка студентам II ступени высшего образования)	82
Тимофеева Ю. В. Применение технологии обучения в сотрудничестве при изучении иностранного языка в неязыковом учреждении высшего образования	85
Юнаш М. В. Метод проектов в обучении туркменских студентов русскому языку	89

Секция 3

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Грушецкая Е. Н. Организация педагогической практики по второму иностранному языку	92
Кагукина Т. В. Способы эффективной организации научно-исследовательской и проектной деятельности на уроках английского языка	94
Лешевич Е. Д. Формирование коммуникативной компетенции учащихся посредством иностранного языка	98
Мясоед А. П. Внеклассная работа по иностранному языку как способ повышения мотивации	102
Пушкарева С. А., Мальчикова А. В. Формирование навыков грамматического оформления иноязычной речи	105
Пушкарева С. А., Шинкарева М. Д. Пути совершенствования произносительных навыков иноязычной речи	109

Секция 4

ГЕРМАНСКИЕ И РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ В ОПИСАТЕЛЬНОМ И СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТАХ

Атрашкевич В. В. Национально-культурная семантика слова в лингвострановедческом освещении	114
--	-----

Бирюк И. Б., Гречихо Я. А. Типология языковых полей в современной лингвистике	117
Воловикова А. Ф. Языковая реализация признаков глобализации в wear-дискурсе	121
Дубовец В. А. Семантические характеристики наименований объектов общественного питания (на материале городов Великобритании)	124
Мухамедов Р. Р. Балканский языковой союз в европейском языковом контексте	126
Павлюкович О. А. Nomina Agentis в русском и немецком языках	130
Рубанова Е. В. Подходы к обозначению и определению криминального языка	134
Старасціна Г. М. Адметнасць ужывання парных эпітэтаў у “Палескай хроніцы” I. Мележа і спосабы іх перакладу на нямецкую мову	138
Тарасова Н. В. Абсолютные синтаксические конструкции в английском языке	142
Утко А. О. Специфика вербализации тактики уклонения от прямого ответа (в русско- и англоязычном политическом дискурсе)	145
Шевцова А. К. Неоднозначность жанровой дифференциации в современном медиадискурсе	149

Секция 5 ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКАЯ ИДИОМАТИКА В ЕВРОПЕЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ КОНТЕКСТЕ

Блохина А. О. Библия как источник крылатых слов в английском и русском языках	154
Ворошень В. В. Направления изучения афоризма в современной зарубежной филологии	158
Глуханько Л. В. Способы употребления афористических единиц в сонетах Уильяма Шекспира	160
Зверева Ю. С., Иванов Е. Е. Национально-культурный компонент семантики фразеологических единиц английского и русского языков (сравнительный анализ)	164
Колоцей С. Н. Французские заимствования во фразеологии славянских языков	168
Костерева Е. В. Универсальные пословицы и их ассимиляция в английском языке	172
Максімава В. А. Матэрыялы да складання беларуска-англійскага слоўніка прыказак	175
Матиевская Д. Ю. Метафора в заголовках статей экологической тематики (на материале англоязычных и русскоязычных изданий)	178
Минич Е. А. Типы абсурдных фразеологических единиц в современном английском языке	181
Пятрова Н. П. Нацыянальна-культурны кампанент у беларускіх і англійскіх фразеалагізмах	184
Петрушэўская Ю. А. Размежаванне агульнага і спецыфічнага ў парэміялагічным фондзе беларускай мовы як актуальная праблема мовазнаўства	188

Цеплякова А. Дз. Скарачэнне і пашырэнне кампанентнага складу іншамоўных крылатых выразаў у беларускай мове	192
Шестернёва А. Н. Универсальные типы фразеологизмов на основе мотивированности связи компонентов (на материале фразеологических единиц разноструктурных языков)	195
Шпакоўская В. А. Бяззлучнікавы сказ са значэннем паяснення ў складзе беларускіх літаратурных афарызмаў	198

Секция 6

ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Крюковская Н. П. Stylistic Analysis of the poem 'Rain' by Edward Thomas and its Translation	202
Пинчукова Т. П. Metaphor in Cognitive Sciences	206
Пинчукова Т. П., Васьковская Ю. В. Формы психологизма в литературном произведении	212
Резвова О. О., Гельдимырадов Д. Г. Схожие аспекты английских и туркменских народных сказок	214

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Сборник материалов
IV Республиканской научной интернет-конференции

24 ноября – 23 декабря 2016 года
г. Могилев

Технический редактор *А. Л. Позняков*
Компьютерная верстка *А. Л. Позняков*

Подписано в печать .2017.
Формат 60x84/16. Гарнитура TimesNewRoman.
Усл.-печ. л. 13,02. Уч.-изд. л. 13,92. Тираж 60 экз. Заказ № .

Учреждение образования «Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова», 212022, Могилев, Космонавтов, 1
Свидетельство ГРИИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
МГУ имени А. А. Кулешова. 212022, Могилев, Космонавтов, 1