

ISSN 2307-4493

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 9

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2020

В девятый выпуск сборника вошли статьи, посвященные актуальным проблемам романо-германской филологии, теоретическим и прикладным аспектам методики преподавания иностранных языков и формирования межкультурной компетенции.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются вопросами лингвистических исследований и современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор И. Ф. Штейнер;
кандидат филологических наук, доцент Е. Г. Федорцова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.091.3:811'243-057.875(=512.164)

О. Н. Каребо

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается проблема овладения иностранным языком (ИЯ) иностранными студентами. Трудности в обучении зарубежных студентов связаны с тем, что они являются представителями иной языковой и культурной среды. Игнорирование этого факта при построении процесса обучения значительно снижает его продуктивность. Решению данного вопроса может содействовать этнолингвистический подход, позволяющий организовывать учебный процесс исходя из особенностей этностереотипа слушателей.

Ключевые слова: *этнолингвистический подход, язык-инструмент, иностранная аудитория, социокультурная компетенция.*

Обличительной чертой международного сотрудничества последнего десятилетия стало стремление абитуриентов получить образование за рубежом. И если ранее дело ограничивалось обеспечением эпизодической академической мобильности студентов и школьников, реализуемой в основном за счет программ по обмену, то сегодня диплом иностранного вуза воспринимается как актуальная и вполне достижимая цель собственного профессионального становления. Ежегодно Беларусь принимает более двадцати тысяч иностранных студентов, гарантируя высокий уровень качества образования и приемлемость его стоимости.

Согласно статистике, каждый второй иностранный студент отечественных вузов – гражданин Туркменистана. При выборе специальности многие абитуриенты ориентируются на изучение иностранных языков, владение которыми в будущем повысит шансы трудоустройства

выпускника не только в родной стране, но и за рубежом. Однако преподаватели, работающие с этими студентами, констатируют наличие определенных проблем, снижающих продуктивность их педагогической деятельности и не позволяющих слушателям овладеть иностранным языком на достаточно высоком уровне. Основным языком-инструментом на занятиях первого года является русский, на котором идет первоначальное объяснение учебного материала, а также необходимая последующая работа по разъяснению и сопутствующей интерпретации изучаемого. И хотя русский по-прежнему остается важным средством коммуникации многонационального населения Туркменистана, роль его как академического предмета в стране значительно снизилась. Как следствие – абитуриенты-иностранцы не всегда обладают достаточно развитой коммуникативной компетенцией, позволяющей осуществлять свободное общение с носителями языка.

Результатом недостаточного владения русским в качестве «рабочего» языка становится не только наличие проблемы организации продуктивного учебного процесса, но и возникновение определенных трудностей адаптационного характера к новой социальной среде, которой характерны иные общественные нормы и модели поведения.

Ослабление инструментальной функции языка-посредника усугубляется еще и серьезными отличиями между родным языком и изучаемым иностранным, которые относятся к разным языковым семьям, что в конечном итоге значительно затрудняет процесс овладения новой дисциплиной. Более того, преподаватель, работая с иностранной аудиторией, не всегда может реализовать один из важнейших методических принципов обучения, а именно принцип учета родного языка, который является основополагающим при знакомстве со многими явлениями иностранного и в работе по предупреждению и устранению элементов интерференции.

Ситуация усугубляется с началом изучения второго иностранного, когда наряду с первым (английским) студенты выбирают дополнительный язык (немецкий или французский). Если в первом случае трудности овладения новым предметом им помогали преодолевать учителя школ, которые, будучи носителями родного языка, понимали ошибки школьников и могли содействовать преодолению барьеров, то в условиях новой языковой среды с преподавателем-иностранцем обстоятельства для успешного овладения иностранным складываются не в лучшую сторону.

Так, при объяснении темы «Склонение прилагательных» в немецком языке преподавателю следует учитывать особенности грамматики туркменского, в которой, в отличие от немецкого, нет изменения этой части речи согласно роду, числу и падежу. Английский,

как первый иностранный язык, не может предотвратить появление межязыковой интерференции, поскольку также оперирует только начальными формами прилагательных. Непростая ситуация складывается и с немецкими глаголами, где приставка имеет нагрузку дополнительного значения. В родном языке нет аналогичного явления, поэтому студентам-иностранцам приходится образовывать самостоятельные лексические конструкции, расположение которых отличается от семантически обусловленных позиций глаголов с отделяемыми и неотделяемыми приставками немецкого[1].

Безусловно, между двумя языками разных групп существует множество отличий как на уровне грамматики, так и на уровне фонетики и лексики. Однако ситуация осложняется еще и тем, что нам мало знаком национальный менталитет приезжающих студентов, те культурные особенности, ценностные идеалы и социальные детерминации, которые образуют их быт и регулируют поведение. Изучая со студентами ту или иную лексическую тему, мы нередко сталкиваемся с непониманием, казалось бы, простых явлений. Так, например, выражение *den Tisch decken* чуждо традициям Туркменистана, где блюда ставятся на скатерть, расположенную на полу или на небольшом возвышении. Не совсем понятна студентам-мусульманам и христианская рождественская традиция, знакомство с которой входит в обязательный к изучению страноведческий материал. Вопросы у гостеприимных и дружелюбных туркмен вызывают и некоторые национальные черты европейцев, как то чопорность англичан или прямолинейность немцев.

Итак, мы видим, что помимо учета языковых различий в обучении следует исходить из своеобразия культур и индивидуального характера мировосприятия студента. В противном случае, контактируя с представителями других народов, мы рискуем совершить ошибку, оценивая их поведение с позиции своей культуры и, соответственно, не понимая, почему наши ожидания типичной реакции не оправдываются. Все дело в том, что нами не был задействован феномен так называемого этнического стереотипа, который в определенной степени позволяет избегать трудностей в общении с иностранцами. В своей работе по этнопсихологии Т. Г. Стефаненко определяет этностереотипы как «реальные отражения особенностей стереотипизируемой группы» [2, с. 61]. Иными словами, этностереотип представляет собой совокупность убеждений людей, их устоявшихся мнений, которые создают целостный образ индивидуальных качеств и типичных реакций других индивидов. Умение пользоваться такого рода информацией позволяет предусмотреть возможные «накладки» культур и смодели-

ровать советуемые учебные ситуации, позволяющие наиболее бесконфликтно интегрировать их в ходе образовательного процесса.

Современный подход к обучению иностранным языкам ориентирован на свободную коммуникацию, подразумевающую развитие не только языковой и речевой, но и социокультурной компетенции, когда уровень владения языком оценивается не только по объему полученных знаний и умению их практической реализации, но и по накопленному студентами фонду знаний по культуре, традициям и истории страны носителей языка [2, с. 50]. Обращаясь в ходе учебного процесса к информации по иноязычной культуре и находя в ней схожие с нашей черты, мы усваиваем новые данные «мимоходом», так как они большей частью знакомы нам, понятны, а потому легко принимаемы. Иная ситуация складывается с туркменскими студентами, которым требуется более детальная, в силу объективных причин разницы менталитетов, работа по знакомству и сопоставлению – как в плане языка, так и в отношении чуждой для них культурной традиции. Именно поэтому так важно обеспечить образовательному процессу этническую ориентацию, которая при надлежащем методическом и содержательном обеспечении способна создать необходимые условия для эффективного изучения новой дисциплины и последующего межкультурного взаимодействия.

В обучении туркменских студентов мы вынуждены отойти от ставшего уже традиционным национально ориентированного пути изучения ИЯ, когда иностранный язык преподаётся с опорой на родной язык слушателей, на привычную им систему общения. Этноподход, по мнению Т. А. Кротовой, организует обучение сообразно этнопсихологическим и этнокультурным характеристикам студентов [3, с. 23].

Изучение ИЯ в любом случае подразумевает овладение новым социокультурным содержанием. При этом развитие межкультурной компетенции немыслимо без накопления надлежащего опыта. Понимание и принятие такой позиции привело к возникновению новой формулы преподавания языков, получившей название «культура через язык и язык через культуру» [4, с. 11]. Благодаря такому подходу учебный материал приобретает необходимое планомерное наглядное сопровождение. Речь не идет о привычном инвентаре предметной или обеспеченной с помощью технических средств наглядности. В нашем случае предполагается подача учебного материала в рамках сравнительно-сопоставительного изучения двух культур, когда студентам предлагают продемонстрировать свои знания общеобразовательного характера вне зависимости от текущего уровня языковой подготовки. Хорошо ориен-

тируясь в реалиях своей страны и народа, они тем самым получают мощный импульс к учебному взаимодействию, стремясь поделиться информацией, используя при этом новые языковые средства. Применение культуроориентированной методики оказывает дополнительное стимулирующее воздействие на мотивационную сферу студента, побуждая его к более тщательной работе по изучению ИЯ.

Итак, говоря о целесообразности применения этнолингвистического подхода с ориентацией на взаимодействие культур в обучении туркменских студентов, мы исходим из следующих положений:

- традиционный национально ориентированный путь обучения не всегда позволяет достичь удовлетворительно высокого уровня владения ИЯ, что объясняется наличием языка-инструмента, в роли которого выступает русский язык;
- не все студенты владеют языком-посредником в достаточной для осуществления успешной академической деятельности степени;
- разность менталитетов обусловила непохожесть европейской и восточной традиции, что оказывает влияние на актуальные реалии жизни и мировосприятия, вследствие чего явления одной культуры остаются непонятными другой;
- учет феномена этностереотипа помогает создавать адекватные академической реальности модели обучения, приемлемые для настоящей целевой аудитории, позволяя тем самым добиться достаточно высоких результатов в изучении предмета.

Список использованной литературы

1. Хунзяков, Э. М. Контрастивная грамматика: морфология русского и туркменского языков / Э. М. Хунзяков. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1987. – 165 с.
2. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
3. Кротова, Т. А. Способы реализации этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному с позиции лингвокультурной адаптации (на примере арабского контингента) / Т. А. Кротова // Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – М. : Вестник РУДН, 2014. – № 2. – С. 22–28.
4. Корниенко, Е. Р. Проблемы языковой подготовки иностранных студентов в вузе / Е. Р. Корниенко, Л. З. Тенчурина // Общие проблемы профессионального образования. – М. : Вестник «МГАУ», 2006. – № 6. – С. 11–16.

Т. В. Куприянчик

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Статья посвящена теоретическим и содержательным аспектам организации студенческого самоуправления в вузе. Автор рассматривает основные теоретические положения, которые явились базой для практической организации деятельности органов студенческого самоуправления. В рамках исследования студенческое самоуправление рассматривается как коммуникативно-ориентированная деятельность будущих учителей, которая направлена на активизацию и расширение их собственной коммуникативной практики в условиях, близких к профессиональной деятельности. Представлены результаты анкетирования студентов на понимание сущности студенческого самоуправления и определение уровня его развития в академической группе, и на этом основании выделены важнейшие условия повышения эффективности педагогического сопровождения куратором академической группы, деятельности органов студенческого самоуправления.

Ключевые слова: *студенческое самоуправление, студенты, деятельность, органы студенческого самоуправления, куратор, будущие учителя, коммуникативная компетентность.*

Проблема студенческого самоуправления является актуальной не только для системы профессионального образования Республики Беларусь, но и многих стран Европы. Так, одним из ключевых условий успеха Болонского процесса является сотрудничество и участие в нем на всех уровнях общественных организаций, вузов и студентов: «студенты должны принимать участие и влиять на организацию и содержание образования в университетах и других высших учебных заведениях» [1, с. 64]. Для того чтобы соответствовать европейским стандартам, вузам необходимо иметь самоуправляемые студенческие организации.

Исторически свое развитие идея самоуправления учащейся молодежи получила в работах таких российских ученых и педагогов, как А. С. Макаренко, Л. И. Новикова, Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов, В. М. Опалихин, Н. И. Приходько, Р. И. Файнберг и др., положения которых могут быть использованы для организации самоуправления в вузе.

Так, автор многих публикаций по проблеме развития школьного самоуправления В. М. Коротов выявил и раскрыл основные черты системы самоуправления, которые могут быть основой и для студенческого самоуправления. Первая черта: каждому делу – свой организатор, каждому сложившемуся разделу работы – орган коллектива. Вторая черта: всем членам актива и каждому органу коллектива должны быть даны не мнимые и фиктивные, а действительные права и обязанности. Третья черта: самоуправление с самого начала создается как система, а не в виде разрозненных групп ученического актива, не связанных друг с другом. Четвертая черта – принцип представительства: все ответственные за разделы работы в первичных коллективах входят в состав школьных комиссий и советов – органов единого школьного коллектива. Ученическое самоуправление, по мнению В. М. Коротова, имеет большое воспитательное значение, которое состоит в том, что «выступая в роли организатора в своем коллективе, воспитанники приобретают ряд моральных качеств, необходимых человеку» [2, с. 20]. К таким качествам автор относит личную ответственность за общее дело, инициативность и принципиальность во взаимоотношениях с товарищами, что, в свою очередь, положительно сказывается на микроклимате и общении внутри коллектива.

Среди белорусских ученых, которые занимаются проблемами развития самоуправления в ученических коллективах, имеющими значение для студенческого, можно назвать И. Ф. Харламова, В. Т. Кабуша, Ф. В. Кадола, В. В. Вавуло и др. Проблемами вузовского самоуправления во второй половине XX века занимались такие ученые, как Л. И. Шумская, Ж. М. Грищенко, Д. Г. Ротман, Л. А. Согдаева, А. С. Чернышев, Р. С. Пионова, О. Л. Жук. По мнению исследователей, невозможно повысить качество подготовки специалистов без активной позиции самих студентов, которая формируется при широкой демократизации жизни студенческих коллективов, привлечении студентов к управлению учебным процессом, к решению проблем, связанных с организацией быта и отдыха, к проведению воспитательной работы, развитию молодежных инициатив. Все это становится возможным с введением широкого самоуправления в студенческих коллективах.

Таким образом, анализ литературы позволяет рассматривать студенческое самоуправление как сложное социально-педагогическое явление. Оно выступает разновидностью общественного самоуправления, ставит в центр образовательного процесса в вузе личность студента. Независимо от того, какие элементы студенческого самоуправления ученые исследуют, они определяют его как один из оптималь-

ных профессионально и деятельностно направленных способов организации воспитательной работы со студентами в период их обучения в вузе. Студенческое самоуправление обеспечивает развитие у будущих специалистов инициативы, социальной активности и творческой самостоятельности, а также формирование у них таких общих личностно значимых качеств, как ответственность, разумная самостоятельность, управленческая компетентность, умение строить отношения в коллективе.

В нашем исследовании студенческое самоуправление рассматривается с точки зрения его влияния на коммуникативную компетентность будущего учителя. В этой связи студенческое самоуправление определяется как коммуникативно-ориентированная деятельность будущих учителей, которая направлена на активизацию и расширение их собственной коммуникативной практики в условиях, близких к профессиональной деятельности. Разнообразие органов студенческого самоуправления по формам и особенностям его структуры позволяет студентам значительно разнообразить сферу своего общения, что положительно сказывается на обогащении их личного опыта решения коммуникативных задач. Ввиду того, что деятельность органов самоуправления направлена на решение учебно-воспитательных задач на основе расширяющейся инициативы, творчества и самостоятельности студентов, можно говорить о том, что эта деятельность имеет много общего с профессиональной деятельностью учителя.

Однако для того, чтобы деятельность органов студенческого самоуправления являлась эффективным средством развития коммуникативной компетентности будущих учителей, необходимо начать с определения уровня развития самоуправления в академической группе и отношения самих студентов к деятельности его органов. С этой целью студентам была предложена анкета, которая показывает уровень знаний студентов по вопросам самоуправления в вузе, готовность и желание студентов участвовать в его органах, а также их мотивы. В анкетировании приняли участие студенты двух групп 1 курса и двух групп 3 и 4 курсов факультета иностранных языков. Так, уровень развития самоуправления в группе 59% студентов определили как низкий и 41% – как недостаточно высокий. На вопрос: какое участие Вы принимаете в органах студенческого самоуправления, 50% студентов ответили, что они вообще не принимают в нем участия, 24% – иногда принимают, а 27% считают, что недостаточно активное. К основным причинам неучастия в органах самоуправления 50% относят собственную пассивность, 41% – незнание целей, задач, 36% студентов убеждены, что в деятельности органов самоуправления

присутствует формализм, 18% – не видят смысла в участии и 18% – ссылаются на отсутствие навыков и времени.

Необходимо отметить, что среди студентов преобладало скептическое отношение к организации самоуправления в группе. Студенты не верили в свои силы и возможности (этим и объяснялась их пассивность), в то, что администрация факультета готова на активное сотрудничество.

Успех деятельности органов студенческого самоуправления во многом зависит от сотрудничества куратора с академической группой. Именно педагогическое взаимодействие куратора стимулирует формирование у студентов готовности к участию в органах студенческого самоуправления и во многом обуславливает успех этой деятельности. В связи с этим необходимо определить ряд педагогических условий, которые повышают эффективность педагогического сопровождения куратором самоуправленческой деятельности студентов в академической группе. К наиболее важным условиям относятся: демократический стиль педагогического сопровождения, аналитико-рефлексивная и корректирующая деятельность, формирование мотивации участия в органах студенческого самоуправления и совершенствование коммуникативной компетентности, постепенное усложнение функций и расширение сферы деятельности органов самоуправления [3].

По мнению таких современных исследователей, как Р. С. Пионова, О. Л. Жук, Л. И. Шумская, В. Т. Кабуш, Ф. В. Кадол и др., *демократический стиль педагогического сопровождения* является одним из важнейших условий повышения эффективности взаимоотношений кураторов и студентов. Такой стиль, по мнению В. Т. Кабуша, обеспечивается постоянным привлечением как кураторов, так и студентов к совместному обсуждению возникающих проблем и принятию совместных решений, что ведет к установлению демократического характера отношений между управленческой и самоуправленческой структурами [4]. Выполнение данного условия требует от кураторов доверительного отношения к студентам и предоставление им реальных, а не формальных прав в решении вопросов жизни академической группы.

Обязательным условием формирования коммуникативного опыта будущего учителя в системе студенческого самоуправления является совместная *аналитико-рефлексивная и корректирующая деятельность* как по ходу, так и по завершении каждого мероприятия, организуемого органами студенческого самоуправления. Всесторонний анализ и обсуждение способствуют расширению коммуникативной практики студентов.

Чтобы побороть пассивность студентов, повысить их активность в участии деятельности органов студенческого самоуправления необходимо уделить внимание *формированию мотивации участия в органах студенческого самоуправления и совершенствования их коммуникативной компетентности*. К основным мотивам участия студентов в деятельности студенческого самоуправления относят: профессиональные (связанные с овладением будущей профессией); познавательные (связанные с потребностью в новых знаниях); мотивы материального поощрения (стипендия, поощрение за активное участие в органах самоуправления). Определение доминирующего мотива активизирует участие студентов в деятельности органов самоуправления.

Чтобы обеспечить постоянное развитие деятельности органов студенческого самоуправления, формирование коммуникативной компетентности будущих учителей, необходимо *постепенно усложнять функции* временных и постоянных органов студенческого самоуправления *и расширять их сферы деятельности*. Нельзя останавливаться на достигнутом. Добившись успеха в деятельности органов студенческого самоуправления, студенты усложняют свои задачи и коммуникативные ситуации.

Таким образом, для обеспечения наиболее эффективной деятельности органов студенческого самоуправления, расширения коммуникативной практики студентов и развития их организаторских способностей необходим ряд педагогических условий. Роль куратора в процессе взаимодействия с академической группой постепенно меняется. Сначала куратор направляет, стимулирует деятельность органов самоуправления, постепенно отходя на второй план. При успешном функционировании органов студенческого самоуправления куратор остается в роли партнера.

Список использованной литературы

1. Баландина, Т. Ю. Студенческое самоуправление: монография / Т. Ю. Баландина. – Екатеринбург : УГТУ – УПИ 2007. – 151 с.
2. Коротов, В. М. Самоуправление школьников / В. М. Коротов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 208 с.
3. Куприянчик, Т. В. Коммуникативная компетентность будущего учителя в контексте студенческого самоуправления / Т. В. Куприянчик // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2015. – № 5 (92) . – С. 24–30
4. Кабуш, В. Т. Самоуправление учащихся / В. Т. Кабуш. – Минск : АПО, 2004. – 187 с.

Л. А. Литвинова

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье рассматривается роль и значение современных технологий при изучении иностранного языка. В наше время для любой страны на первый план выходит необходимость иметь специалистов, которые могут с помощью иностранных языков качественно и успешно обеспечивать различные виды коммуникации. Эксперты в области образования все чаще и чаще отмечают то обстоятельство, что изменяется мировоззрение и образ мышления учащихся, которые уже не могут представить свою жизнь без использования различных информационных технологий. Поэтому целью настоящей статьи является освещение особенностей организации учебного процесса с применением новейших информационных технологий.

Ключевые слова: *информационные технологии, интернет-ресурсы, обучение, иностранные языки, методы, умения, преимущества.*

В эру значительных достижений в области высоких технологий владение иностранными языками по праву считается важной составляющей социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Иностранные языки представляют собой инструмент взаимного информационного обмена и общения, взаимодействия различных национальностей и культур, усвоения личностью общечеловеческих ценностей. Давно уже ни для кого не секрет, что мы живем в период активного развития современных информационных технологий. И можно с уверенностью утверждать, что развитие современных технологий главным образом сказывается на процессе обучения иностранным языкам и на образовательном процессе в целом, что, конечно же, вносит свои коррективы. На сегодняшний день существует огромное множество различных методик и форм преподавания иностранных языков, а компьютер для учащихся является неотъемлемой частью их жизни, поэтому очень важно привить им понимание правильного применения современных технологий.

Стоит уточнить, что под термином «современные технологии обучения» подразумеваются способы реализации учебной программы, предусматривающие различные формы, методы, приемы и сред-

ства обучения, благодаря которым наиболее эффективно достигаются ранее поставленные цели, соответствующие быстро развивающемуся современному обществу [1, с. 5]. Новые принципы и формы обучения иностранным языкам предполагают изменение и усовершенствование системы организации учебного процесса, которое заключается в направлении самостоятельной учебной деятельности учащихся. Поэтому в своей работе преподаватель должен не только решать поставленные учебные задачи, но и создавать учащимся все необходимые условия для самостоятельной исследовательской деятельности и творческих изысканий. Немаловажным в условиях нашего постоянно меняющегося времени является формирование умения ориентироваться в современном бесконечном информационном пространстве. И, как необходимое условие в решении поставленных задач, рассматривается внедрение инновационных технологий в учебный процесс. Но при стремительном развитии науки и техники и непрерывном обновлении информации представляется невозможным обучить человека на всю жизнь. Поэтому крайне важно заложить в учащихся интерес к учению, жажду к накоплению знаний и саморазвитию, то есть необходимо научить их учиться. Такие умения, как умение самостоятельно учиться, находить и извлекать нужную информацию, умение применять полученные знания для своей профессиональной деятельности, умение сотрудничать, общаться с представителями других культур, представляют большую ценность в современном обществе.

Новейшие формы и методы обучения иностранным языкам формируют умения самоанализа и самооценки личностного роста, развивают коммуникативные навыки, умение работать в коллективе, побуждают принимать самостоятельные ответственные выводы и решения в возникающих ситуациях, где требуется сделать определенный выбор. Поэтому применение новейших методов и принципов обучения иностранным языкам с использованием информационных технологий открывает возможность развития важных качеств личности учащегося, которые востребованы в современном поликультурном обществе.

В широком понятии методика подразделяет все уроки на традиционные и нетрадиционные. Если сравнивать с традиционными уроками, то именно нетрадиционные занятия подразумевают применение различных цифровых образовательных ресурсов, презентаций, обучающих программ, электронных учебников, учебных интернет-ресурсов, различных видов аудио- и видеонаглядности, интерактивной доски, что, в свою очередь, обеспечивает эффективность восприятия и запоминания учебного материала, экономию учебного време-

ни. И, более того, это все побуждает учащихся активизировать умственную деятельность и развивать свой творческий потенциал.

Главным отличием использования инновационных методов обучения от традиционных является то, что на занятиях с современными технологиями самим учащимся отводится главная роль на пути к усвоению знаний, что является отличным фактором, влияющим на мотивацию к изучению иностранного языка, при этом преподаватель является активным помощником, побуждающим к творческой активности, подготавливающим, направляющим и инициирующим учебную деятельность учащихся по предмету.

Полагаясь на нынешний значительный интерес и внимание учащихся к современным информационным технологиям, можно использовать этот факт как возможность для развития мотивации на занятиях по иностранному языку.

В процессе обучения иностранному языку с применением современных информационных технологий возможно решение следующих дидактических задач:

1. Формирование навыков и умения чтения с использованием материалов различных уровней сложности. Преимуществом использования мультимедиа здесь является возможность для каждого учащегося отрабатывать чтение слов, исправлять ошибки в произношении, формировать интонационные навыки.

2. Совершенствование умения воспринимать иноязычную речь на слух на основе аутентичных аудиоматериалов, а также текстов, подготовленных преподавателем, так как вопрос аудирования является одним из самых важных при обучении иностранным языкам. Ввиду того, что речевое общение представляет собой взаимный процесс, не следует недооценивать аудирование, поскольку это может весьма негативно отразиться на языковой подготовке учащихся.

3. Являясь одним из видов речевой деятельности, умение воспринимать иноязычную речь на слух неразрывно связано с другими ее видами. Больше всего это относится к умению говорения, которому нереально научиться без занятий аудированием. Эти два вида речевой деятельности тесно связаны и взаимозависимы. Ведь они представляют собой две области одного явления, которое называется «устная речь». Исходя из этого, при использовании современных информационных технологий происходит совершенствование у учащихся умений построения монологического и диалогического высказывания на основе проблемной ситуации на соответствующую тему, предложенную преподавателем.

4. Совершенствование умений письменной речи посредством участия в подготовке рефератов, сочинений, проектов, презентаций и т. д. Использование компьютера облегчает переход от спонтанной устной речи к созданию письменных текстов, меняет отношение учащихся к письму, облегчает процесс создания письменного текста при помощи различных текстовых редакторов и справочных систем [2, с. 82–88]. Например, в настоящее время широкое распространение получили различные виды проектной деятельности, связанные с использованием интернет-ресурсов.

5. Совершенствование лексико-грамматических навыков путем тренировки при помощи соответствующих программ, игровых заданий, тестов. Работа с обучающими программами представляет собой наиболее доступный способ использования компьютера и на занятиях, и во внеурочное время. Разнообразные мультимедийные игры способствуют расширению словарного запаса и знакомят с грамматикой английского языка.

6. Формирование устойчивой мотивации и интереса к иноязычной деятельности и общению с носителями языка с помощью интернет-ресурсов, что дает возможность компьютерной визуализации изучаемого материала по теме, объектов, явлений, координации этих объектов или рассматриваемой ситуации, возможности самостоятельного выбора форм и методов обучения, привлечения игровых ситуаций.

7. Расширение словарного запаса. Современные технологии обеспечивают учащимся доступ к различным ресурсам, таким как приложения-словари, социальные сети, чаты и т. п. [3, с. 49].

Сейчас не подвергаются ни малейшим сомнениям и не требуют никаких дополнительных доводов и доказательств преимущества применения интернет-технологий и достижений современного прогресса в этой области в процессе обучения иностранному языку. Информационные ресурсы глобальной сети Интернет вместе с такими средствами, как интерактивные мультимедийные обучающие программы на разного рода носителях информации, обладают высоким дидактическим потенциалом.

Если акцентировать внимание на возможностях информационных технологий, то они могут быть задействованы как дополнение к основным темам, а также могут быть использованы в качестве основного источника информации по конкретным темам.

В дидактическом плане сеть Интернет включает в себя две главные составляющие:

1. Формы телекоммуникации (электронная почта, чат, форум, видео, веб-конференции и др.), которые изначально создавались для

живого общения между людьми в режиме реального времени, а на данный момент широко используются в учебных целях при обучении иностранным языкам.

2. Информационные ресурсы, которые содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Стоит отметить тот факт, что учебные интернет-ресурсы создаются сугубо для учебных целей [4, с. 2].

В заключение хочется привести несколько примеров интернет-сайтов для изучения иностранного языка, где можно найти полезную информацию как для аудиторных занятий, так и для самостоятельного обучения. Все они бесплатные, нацелены на разных пользователей, на разную языковую подготовку и имеют разные форматы.

PuzzleEnglish – ресурс, который поможет воспринимать иноязычную речь на слух, улучшить грамматику, а также пополнить лексический запас. Весьма удобным является то, что все песни и диалоги распределены по уровням сложности, где каждый пользователь может выбрать свой уровень сложности, подходящий именно ему.

LearnEnglish – здесь собраны разнообразные виды деятельности по изучению английского языка: уроки, общение в чатах, игры и т. п.

SituationalEnglish – поможет учащимся углубиться в иноязычную среду и изучить английский язык изнутри с помощью ситуаций, что может стать стимулом для многих видов учебной работы повышенной сложности.

Orooro.tv – этот сайт поможет учащимся не просто хорошо провести время за просмотром сериалов и фильмов, но провести его с пользой и вынести для себя что-то новое, например, освоить новую лексику и расширить свой словарный запас. А возможности и преимущества использования материала просмотренных фильмов очень велики. Драматизация эпизодов фильма, ролевая игра, круглый стол по проблемам, затронутым в фильме, являются примерами таких заданий.

Babeleo – здесь можно читать книги в оригинале и при этом одновременно следить за профессиональным переводом.

Хочется отметить, что использование в учебном процессе интернет-ресурсов содействует развитию коммуникативных умений учащихся и активизирует их работу и во время занятий, и во внеаудиторное время, потому что использование современных технологий в настоящее время является неотъемлемой составляющей учебно-воспитательного процесса и позволяет успешно формировать коммуникативную и информационную компетенции учащихся. К числу факторов, влекущих необходимость использования современных технологий, следует отнести их развивающую, образовательную и вос-

питательную ценность; повышение у учащихся мотивации и интереса к изучению иностранного языка; стимулирование их коммуникативной активности.

Список использованной литературы

1. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса / С. С. Кашлев. – Минск : Выш. школа, 2002. – 95 с.
2. Смирнова, Е. В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку / Е. В. Смирнова // Карельский научный журнал. – 2014. – № 4. – С. 82–88.
3. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: в вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. – СПб. : Союз, 2001. – 192 с.
4. Сысоев, П. В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеева // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2–9.

УДК 378.091.26:004.9:378.146

Г. В. Ловгач

ЭЛЕКТРОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

В статье автор затрагивает вопросы оценки знаний студентов в процессе изучения иностранного языка и указывает, что одним из эффективных методов является электронное тестирование. Автор делится своим опытом использования электронных тестов в образовательном процессе, обсуждает преимущества и недостатки, с которыми сталкивается преподаватель при составлении тестов и организации их проведения.

Ключевые слова: *контроль знаний, онлайн-тестирование, электронный тест, репетиционный тест, категории электронного теста, время доступа, время выполнения теста.*

В условиях постоянной модернизации и непрерывного совершенствования качества высшего образования вопрос контроля знаний

становится все более актуальным. В сфере обучения иностранным языкам этому аспекту всегда уделялось большое внимание.

Исследованию вопросов диагностики и оценки знаний средствами новейших информационных технологий посвятили свои работы многие отечественные и зарубежные ученые (И. Булах, П. Клайн, Ю. Нехаенко, М. Пак, А. Симонова, П. Ухань, В. Хубулашвили, В. Циделко, Н. Яремчук и др.). Важным является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики контроля знаний и умений студентов по различным дисциплинам в условиях стационарного, смешанного и дистанционного обучения. Появилось новое понятие – «лингводидактический тест». Этот термин был введен В. Коккотой, который понимает под ним «подготовленный в соответствии с обусловленными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительную апробацию с целью установления его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой и/или речевой (коммуникативной) компетенции» [1, с. 8].

Главными требованиями к выбору форм контроля являются его соответствие пройденному материалу и простота восприятия инструкций – задания должны быть четкими, понятными и должны соответствовать тем видам речевой деятельности, которые нам необходимо проверить. Современные возможности компьютера удовлетворяют этим требованиям и позволяют составить такую тестирующую программу, которая эффективно отслеживает динамику усвоения учебного материала, оценивает уровень владения системой знаний, умений и навыков обучаемых и помогает вносить необходимые коррективы в организацию учебной деятельности.

Методы диагностики знаний, использующие компьютерные программы, имеют определенные особенности применения, которые нужно учитывать в обучающем процессе. Они не могут обеспечить стопроцентный контроль знаний, но предлагают достаточный выбор заданий, которые можно использовать в ходе проверки усвоенного материала. Электронный тест располагает разнообразными категориями проверки; наиболее популярными при составлении лингвистических тестов являются такие категории, как выбор, соответствие, ввод нужного слова, прослушивание текста и другие.

Электронное тестирование позволяет осуществить контроль знаний по всем видам речевой деятельности. Хорошо подходят для тестирования как материалы практических курсов (грамматические явления, лексические единицы изучаемых тем, термины), так и многие положения теоретических курсов (определения, термины, имена ученых и их теории и др.). При составлении электронного теста необ-

ходимо тщательно проанализировать учебный материал и распределить его в соответствии с категориями выбора, соотнесения по значению, ввода слова или фразы или какого-то задания, при этом следует придерживаться одного уровня сложности внутри каждой категории. Интерес вызывают тесты по аудированию, когда студент прослушивает текст и выполняет задания на его понимание индивидуально, сидя в наушниках в компьютерном классе. Следует отметить, что для составления электронного теста по аудированию требуется подобрать достаточно большое количество аутентичных текстов одного уровня сложности, составить идентичные задания, определить и запрограммировать количество прослушиваний и время выполнения теста.

В основном, контроль знаний можно разделить на две категории: текущий и итоговый.

Главной целью проведения текущего контроля является систематическая проверка достижений студентами обязательных результатов обучения по изучаемой дисциплине. Этот вид контроля тесно связан с изложением, закреплением, повторением и применением учебного материала. Каждый преподаватель имеет разработанные тесты по темам, которые изучаются в течение семестра. Традиционно проведение контрольных работ занимает большой отрезок времени, и еще больше времени требуется на их проверку. А вот банк электронных тестовых заданий, сформированных по тематике, содержанию и сложности, позволяет эффективно провести контроль знаний в определенной последовательности или отдельными блоками, в зависимости от поставленной цели. Преподаватель может также скорректировать задания, варьировать время выполнения теста, определять количество попыток, открывать тест на определенное время. Проведение текущего контроля в онлайн-формате стимулирует учебную деятельность обучающихся, совершенствует методику проведения занятий и может осуществляться в ходе всех видов занятий.

Итоговый контроль имеет своей целью проверить знания обучающихся по всем темам изученного курса. Вследствие этого электронный тест включает больше позиций, время его выполнения может быть увеличено. Составление и проведение заключительного теста требуют особого внимания, так как его результаты являются одной из составляющих комплексной экзаменационной оценки.

Применение компьютерных технологий с использованием онлайн-тестирования как и большинство других методов имеет как преимущества, так и недостатки.

Основным преимуществом является возможность мгновенно получить преподавателю обратную связь, т. е. результат прохождения те-

ста. Преподаватель сразу видит, насколько хорошо усвоен пройденный материал и требуется ли его повторение. Появляется возможность осуществления индивидуальной работы преподавателя со студентом, так как тест показывает те позиции, где студент ошибся. Возможности компьютера позволяют показать как правильные ответы (они отмечены зеленым цветом в сводной табличке, которая появляется по окончании теста), так и неправильные (отмечены красным цветом).

Правильно организованный контроль знаний реализует как проверочную, так и обучающую функции, ведь выполнение теста является также формой повторения и закрепления, совершенствования приобретенных ранее знаний. После прохождения теста студент может самостоятельно просмотреть и проанализировать свои ошибки, в случае необходимости обсудить их с преподавателем. Более того, если речь идет о промежуточном тесте, то преподаватель может порекомендовать повторить конкретный материал и предложить пройти тест повторно.

Налицо экономия учебного времени, ведь время тратится только на само выполнение теста. Экономится также время и на подготовку к итоговому контролю. Если создана база репетиционных тестов, то студенты проходят онлайн-тестирование дома, что дает им возможность повторить изученный материал и ознакомиться с типами заданий, которые будут присутствовать в заключительном тесте. Для выполнения финального теста экзаменуемые приходят в назначенное время; они уже знают, как зайти в базу данных, найти нужный тест, ввести свой логин и пароль и как правильно выполнять задания. Преподаватель обеспечивает доступ к тесту только на конкретно назначенное время.

Корректно составленный тест (количество вопросов по пройденным темам соответствует объему материала каждой темы) обеспечивает объективность проверяемых знаний, т. е. позволяет оценить знания тестируемых без субъективной составляющей преподавателя. Он ставит всех студентов в равные условия, преподаватель же обязан минимизировать возможность подсказок и списывания во время прохождения контрольного тестирования. Чтобы исключить возможность использования мобильных телефонов, студентам предлагается оставить их на столе преподавателя.

Одним из недостатков электронного тестирования является невозможность охватить некоторые аспекты языка, отдельные составляющие обучения, связанные с творческой деятельностью студентов.

В рамках курса «Основы письменной речи» мы можем проверить теоретические знания касательно структуры абзаца и сочинения, организации материала, приемов развития основных идей, особенно-

стей разных видов сочинений. Однако компьютер не может прочитать и оценить текст с точки зрения индивидуального построения сочинения, стилистических особенностей, оригинальности излагаемых идей. Работа с написанным абзацем или сочинением требует не только правильного использования приемов академического письма, но и глубокого понимания того, что хочет сказать автор, какие эмоции он выражает. Студенты иногда приносят сочинения, написанные не по формальным правилам, но оригинальные по содержанию. И только преподаватель может подсказать, как изменить написанное, сохранив его идеи и индивидуальный стиль письма.

Похожую ситуацию мы наблюдаем и при контроле знаний в других учебных курсах. При составлении электронных тестов по дисциплине «Дискурсивная практика» проверяется главным образом лексическая составляющая, а контроль умений делать монологические высказывания и вести разговор по пройденным темам – удел преподавателя. Хорошо поддаются электронному контролю знания грамматических явлений, но контроль написанных предложений с их использованием может осуществить только преподаватель. В конце курса «Иностранный язык для специальных целей» с помощью электронного тестирования мы проверяем теоретические знания построения делового письма, их видов, клише, типичных для различных типов писем, правила составления резюме, проведения телефонных переговоров и др. При этом есть множество заданий по практическому применению этих знаний, которые включают составление делового письма, решение проблемы по телефону, проведение собеседования, представление нового сотрудника коллективу, презентация какой-то проблемы на конференции. Подобные виды творческой деятельности реализуются во время аудиторных занятий и оцениваются преподавателем.

В ходе выполнения теста случаются «механические» ошибки: тестируемый не понял задание и выдал ответ, не соответствующий требованиям стандарта инструкции, пропустил букву в слове в категории ввода, случайно нажал не на тот кружок в заданиях с выбором. При устном ответе это легко проверяется с помощью вопросов преподавателя, а компьютер принимает только абсолютно правильный ответ.

Причиной «механических» ошибок может быть волнение, страх уложиться в установленные временные рамки, желание получить как можно лучший результат, который будет влиять на общую оценку (от этого может зависеть получение стипендии). У людей с пониженной стрессоустойчивостью это может привести к элементарным ошибкам. Часто можно слышать такую фразу: «Как я мог написать это? Это же так просто!».

Важность применения электронного тестирования знаний обучающихся очевидна. Оперативное получение объективной картины успеваемости дает возможность объективно проверить знания, своевременно скорректировать учебный процесс, применить индивидуальный подход к обучающимся, сэкономить учебное время. Более того, применение тестов в режиме реального времени делает обучение интересным и увлекательным, соответствующим требованиям стремительно меняющейся внешней среды.

При этом ограничение компьютерных функций не позволяет проконтролировать творческие задания учебного процесса, поэтому электронное тестирование может рассматриваться только как составляющая часть контроля знаний студентов. Возможно, когда будет создан искусственный интеллект, эта часть работы тоже будет выполняться компьютером, но вряд ли роль учителя и преподавателя потеряет свою актуальность.

Список использованной литературы

1. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. – М. : Высшая школа, 1989. – 123 с.

УДК 37.091.33-027.22:811.111.2'271.1'243:070

А. П. Нарчук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье освещаются результаты, достигнутые в преподавании дисциплины «Профессиональное общение» при использовании газетно-публицистических текстов. Целью статьи является изучение их пригодности для включения в образовательный процесс и определение предпринимаемых с ними на занятиях основных учебных действий. Изложенный в статье материал подтверждает положение о том, что активное использование как письменных, так и устных публицистических текстов активизирует у студентов механизмы порождения иноязычной речи, приближенной к естественной, а также способствует развитию понимания картины происходящего в мире.

Ключевые слова: *газетно-публицистический стиль, эмоционально-экспрессивная окраска, устная и письменная коммуникация, информативная насыщенность, мыслительная деятельность, коммуникативная компетенция.*

Газетно-публицистический стиль является собой органичное сочетание двух языковых тенденций. С одной стороны, в нем проявляется стремление к сохранению языкового стандарта, обуславливающего корректное с точки зрения нормы языковое оформление. Благодаря этому обеспечивается протекание стандартного процесса устной или письменной коммуникации и находит выражение его «общественная специфика» (термин Э. Г. Ризель и Е. И. Шендельс [1, с. 292]), которая заключается в создании и донесении до адресата социально-политической информации. В рамках этого соблюдается определенная строгость и консервативность форм, что приводит к использованию языковых штампов и готовых образцов, стандартных общественно-политических лексических единиц. С другой стороны, публицистическим текстам присуща экспрессивность, которая необходима для реализации эмоционального воздействия на читателя или слушателя, в результате чего в них присутствует лексика с сильно выраженной эмоционально-экспрессивной окраской из разговорной сферы. Сочетание стандарта и экспрессии, по словам М. П. Брандес, является основным стилистическим принципом организации языка в публицистике [2, с. 151].

Такое сочетание делает газетно-публицистические тексты чрезвычайно пригодными для их включения в учебный процесс при преподавании дисциплины «Профессиональное общение». Учитывая то, что публицистический стиль обслуживает широкую сферу общественных отношений – политических, экономических, нравственно-этических, религиозных, культурных, работа с газетными текстами на занятиях по профессиональному общению способствует подготовке специалиста-профессионала, способного корректно пользоваться немецким языком как средством устной и письменной коммуникации во всех сферах профессионального общения и педагогической деятельности.

Наш опыт работы основан на использовании как письменных, так и устных публицистических текстов. Прежде всего, речь идет о материалах независимой швейцарской газеты «Zeit-Fragen», посвященных мировым экономическим, социальным и политическим процессам. С их помощью можно успешно работать над решением важнейшей задачи профессионального общения – развитие понимания целостной картины происходящего в мире при отсутствии в них раз-

личных пропагандистских и манипуляционных лозунгов и стереотипов, присущих многим современным СМИ. Использование газетных статей «Zeit-Fragen» помогает осветить современные тенденции в европейском обществе, развить интерес к общественно-политическим событиям за рубежом и в своей стране и позволяет на этом фоне организовать системную работу по усвоению соответствующей лексики. Наиболее ценными являются статьи, посвященные вопросам образования и воспитания, как, например, «*Erziehung und Bildung im Dienste des Friedens*», «*Einspruch gegen Lernverhinderung in unseren Schulen*», «*Über den Irrweg einer digitalen Bildung*», «*Der einsame Traktor oder einige Gedanken zur Erziehung*», «*Goethe oder Google: Wer erklärt uns die Welt*», «*Deutsche Kinder- und Jugendärzte warnen vor Smartphones und Tablets*», «*Den Dialog zwischen den Kulturen fördern*» и другие. Уже сами заголовки свидетельствуют о важности названных тем для обсуждения на занятиях по профессиональному общению. Совершенно очевидно, что они содержат новые лексические единицы и языковые обороты, усвоение которых позволит в дальнейшем читать аналогичные материалы с беспереводным пониманием и активно употреблять их в речи при выражении собственного мнения.

Так, в одной из публикаций данного издания доктор философии Винфрид Погоржельски (Winfried Pogorzelski) обращается, например, к теме воспитания мира в образовательном процессе [3]. Текст изобилует многими лексическими элементами и синтаксическими структурами, обеспечивающими подачу продуманной и хорошо организованной целостной информации, что придает его языку книжно-литературный характер. Например: *miterleben; jemanden zu etwas befähigen; auswandern; wertschätzen; der Ablauf; das Engagement; kontaktieren; einen Beitrag leisten; seine Ansichten umsetzen; sein pädagogischer Ansatz; Respekt vor ihren Mitmenschen und klares Denken vermitteln; lässt sich wie folgt zusammenfassen; war es untersagt; ist nicht mehr abzuwenden; der Autorin geht es in ihrem Werk darum; mildernde Umstände; sich für etwas einsetzen; involviert sein; aufschlussreich sein; der Frage nachgehen; zur Überzeugung gelangen; über die reine Stoffvermittlung hinaus den Schülern eine Art von Bildung vermitteln; am Aufbau einer besseren Welt mitarbeiten; zu Wort kommen lassen* [3].

С другой стороны, в нем присутствуют многие примеры обиходного стиля с яркой стилистической окраской: *auf keinen Fall; von etwas Wind bekommen; in Aussicht stellen; ein gutes Wort für jemanden einlegen; unter vier Augen; vor dem Scheitern stehen; sich mit Herz und Seele für etwas einsetzen; einen Pakt mit dem Teufel schließen; unter die Lupe nehmen; zwischen schwarz und weiß unterscheiden* [3].

В тексте содержится также целый ряд высказываний выдающихся людей мира: *verbietet das Prinzip des Gehorsams das Denken? Gehorsam bedeutet, von den Zwängen der eigenen Selbstsucht befreit, dem eigenen Gewissen gehorchen zu können (Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi); der Krieg ist also keine Beziehung von Mensch zu Mensch, sondern eine Beziehung von Staat zu Staat, in dem die einzelnen nur durch Zufall Feinde sind (Philosoph Jean-Jacques Rousseau) [3].*

Умело сочетая в данной статье элементы и структуры разных стилей, автор создает художественно-публицистический тип текста, для которого, как отмечает М. П. Брандес, характерно, с одной стороны, единство аналитического и объективного и, с другой стороны, субъективно-личностного содержания [2, с. 157], которое оформляется с помощью облегченного синтаксиса с разговорными грамматическими структурами и линейной связью предложений. Как видно из примеров, широко используются устойчивые образные метафоры, фразеологизмы, литературные цитаты, афоризмы. Это дает возможность студентам сосредоточиться на смысловой стороне текста и легко понять картину этических вопросов войны и мира, которую создает в своем воображении автор текста. Учащиеся логичным образом приходят к пониманию того, что важнейшей задачей педагога в образовательном процессе должна быть реализация педагогического посыла о необходимости проявления уважения к окружающим людям и недопустимости насилия, в том числе в международных отношениях. Автор задается вопросом, как предотвратить в будущем такие человеческие катастрофы, как первая и вторая мировые войны. В этом смысле, по его мнению, важнейшее внимание при работе с учащимися следует уделять межнациональным отношениям, особенно, если приходится иметь дело с учебными коллективами, где представлены различные народности и нации.

Ключевыми высказываниями для активизации речевой деятельности студентов являются в данном случае приведенные выше цитаты выдающихся личностей, на которые ссылается автор газетной статьи, полемизируя по вопросу взаимопонимания между народами и возможности нравственного ограничения войны. Так, швейцарский педагог-гуманист Песталоцци считает, что следует исходить из того, что в области воспитания принцип послушания и повиновения не противоречит способности рассуждения и мышления: *verbietet das Prinzip des Gehorsams das Denken?* Такое послушание заключается, по его словам, в том, что человек должен повиноваться не воле других, а своей собственной совести: *Gehorsam bedeutet, von den Zwängen der eigenen Selbstsucht befreit, dem eigenen Gewissen gehorchen zu können [3].* Следуя такому послы, человек будет понимать концепт войны как изна-

чально безнравственный и, отвергая давление извне, принимать в этом внутреннем конфликте сторону собственной совести.

В этой части статьи позиция педагога Песталоцци вплотную примыкает к точке зрения философа Жан-Жака Руссо: *der Krieg ist also keine Beziehung von Mensch zu Mensch, sondern eine Beziehung von Staat zu Staat, in dem die einzelnen nur durch Zufall Feinde sind* [3]. Она заключается в том, что естественное состояние людей – это состояние не войны, а мира. И если вся история цивилизации сегодня представляется нам в виде непрерывных войн, то это касается отношений не между людьми, а между государствами. Изначальное предназначение человека заключается в его естественном протесте против навязывания политиками образа врага в лице других народов и формирования по отношению к ним состояния страха и недоверия. Одно только элементарное воспроизведение студентами таких цитат вызывает у них потребность в их комментировании, интерпретации и дополнении на основе убеждений, основывающихся на таком понимании, что чувство ответственности относится к совести каждого человека, которое находится за пределами двуличия и двойной морали.

Опыт показывает, что работа с подобными текстами создает у студентов также картину подлинного, живого немецкого языка, а не искусственного языка текстов учебников, цели которых, как пишет Е. В. Розен, обязательно дидактичны [4, с. 3]. Систематическое обращение к материалам прессы приводит к тому, что они каждый раз не только узнают что-то новое в области немецкого языка, но и приобщаются через них к основным нравственным нормам и духовным ценностям жизни, к высокому предназначению педагогической профессии. В анализируемом тексте эти требования формулируются в виде важнейшей цели практической педагогики: *Ziel der Reformpädagogik ist, über die reine Stoffvermittlung hinaus den Schülern eine Art von Bildung zu vermitteln, die sie dazu befähigt, am Aufbau einer besseren künftigen Welt mitzuarbeiten* [3]. Из этого следует, что каким бы ценным, с точки зрения лексического, стилистического и грамматического исполнения, не был используемый материал, конечным результатом должна стать выработка на занятиях по профессиональному общению собственного отношения и личной активной позиции – способности стать реальным участником изменения тех или иных процессов в мире в лучшую сторону.

Аналогичным образом мы оцениваем и действие устных публицистических текстов, предлагаемых в современных условиях в огромном количестве в пространстве Интернета. При наличии в них специфического сочетания тех же языковых тенденций, здесь уже задействуются несколько другие механизмы порождения неподготов-

ленной речи. Работа ведется при опоре на устный формат текста, и это влечет за собой необходимость немедленной активизации мыслительной деятельности, начинающейся после прослушивания материала. Особенно выигрышными с этой точки зрения являются компактные по объему тексты по темам, которые соответствуют учебной программе, например, проблемы современного общества. В них четко акцентируются частные вопросы глобальных проблем, и по ним можно определять отдельные задачи широко очерченных глобальных вызовов современности, которые должно поэтапно решать человечество. При удачно подобранных, последовательно дополняющих друг друга текстах, отражающих отдельно взятые проблемные вопросы, у студентов создается цельная картина того, как человечество может противостоять негативным явлениям современности. В одном из таких текстов обсуждается, например, опыт Германии по стимулированию производства и сбыта электромобилей:

Länger und mehr Fördergeld für Elektroautos in Deutschland: Die Kaufprämie für Elektroautos in Deutschland wird um bis zu 50 Prozent angehoben und das Programm bis 2025 verlängert. Darauf haben sich die Bundesregierung und die Autoindustrie bei einem Treffen im Kanzleramt geeinigt. So soll die Prämie für rein elektrische Autos bis zu einem Listenpreis von 40 000 Euro auf 6 000 Euro steigen. Für Autos mit einem Listenpreis von mehr als 40 000 Euro soll der Zuschuss bei 5 000 Euro liegen. Die Kosten wollen Bund und Autoindustrie weiter jeweils zur Hälfte übernehmen. Zudem sollen bis 2022 zusätzlich 50 000 öffentliche Ladepunkte errichtet werden [5].

Текст изобилует большим количеством лексических единиц, являющихся как специальными терминами, так и общеупотребительными словами: *Fördergeld, Elektroautos, Kaufprämie, Autoindustrie, Kanzleramt, Listenpreis, Zuschuss, Kosten, Bund, Ladepunkt, errichten, anheben, verlängern, sich einigen, steigen, übernehmen, öffentlich*. После их предварительной проработки можно переходить к подготовке устных сообщений. Поскольку, к примеру, в Беларуси уже ведется подготовительная работа по организации собственного производства электромобилей, можно направить общение в сторону перспектив развития этой новой отрасли и стимулирования сбыта ее продукции в соответствии с опытом Германии.

Здесь, правда, фиксируется меньше слов с эмоционально-экспрессивной окраской, но зато, как видно из примеров, присутствует специальная лексика и общелитературные слова, которые в рамках обсуждения получают дальнейшее закрепление в практике речи. Примеры письменных и устных публицистических текстов показывают, что актуальность их содержания, широкое разнообразие используемой лексики, авторская индивидуальность, лаконичность изложения при внутренней

информативной насыщенности оказывают убеждающее воздействие на студентов и настраивают их на самостоятельное формулирование главной идеи и высказывание собственного мнения по обсуждаемой проблеме. Приобщение к клишированным языковым элементам, используемым в таких текстах, расширяет инвентарь речевых образцов учащихся и позволяет им в дальнейшем более естественным образом выстраивать процесс профессиональной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Ризель, Э. Г. Стилистика немецкого языка / Э. Г. Ризель, Е. И. Шендельс. – М. : Высшая школа, 1975. – 316 с.
2. Брандес, М. П. Стилистика немецкого языка / М. П. Брандес. – М. : Высшая школа, 1990. – 320 с.
3. Erziehung und Bildung im Dienste des Friedens [Электронный ресурс] / Zeit-Fragen: электрон. версия газеты – 2019. – 15 января. – № 2. – Режим доступа : <https://www.zeit-fragen.ch/archiv/2019/nr-2-15-januar-2019.html>. – Дата доступа : 04.02.2020.
4. Розен, Е. В. На уроке – немецкая газета / Е. В. Розен. – М. : Просвещение, 1974. – 192 с.
5. Länger und mehr Fördergeld für Elektroautos in Deutschland [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.dw.com/de/05112019-langsam-gesprochene-nachrichten/a-51115602>. – Дата доступа : 15.02.2020.

УДК 37.091.33:811'34'243

Е. Д. Садовская

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ НА СЛУХ И ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье говорится о трудностях, характерных для русскоязычных студентов, начинающих изучать английский язык как второй иностранный, а также о причинах их возникновения. Рассматривается роль фонетического диктанта как особой формы обучения фонетическим навыкам и их контроля. Приводятся некоторые фонетические упражнения и задания.

Ключевые слова: аудирование, фонетический навык, звуки, упражнения, тренировка, контроль, фонетический диктант.

Проблема восприятия иноязычной речи на слух (а в дальнейшем и овладение ею) была и будет актуальной всегда. Трудно представить себе обучение любому иностранному языку, особенно на языковом факультете, без вводно-коррективного курса фонетики. Каждый преподаватель иностранного знает, что постановка произношения – одна из наиболее трудоёмких и непростых задач в учебном процессе. Ведь дело здесь не только в способностях (или их отсутствии) обучаемых к тому или иному языку, а в поддержании фонетических навыков в течение всего периода обучения. В частности, фонетика занимает особое место при обучении второму иностранному языку студентов языкового факультета.

Основными причинами затруднений при освоении вводно-фонетического курса английского языка являются следующие:

– различное количество звуков в фонетических системах русского (6 гласных и 36 согласных) и английского (20 гласных и 24 согласных) и, что ещё более важно, наличие звуков, не имеющих сходных в родном языке, в связи с чем, новые звуки либо с трудом воспринимаются, не осознаются и не запоминаются, либо, в лучшем случае, усваиваются лишь после длительной тренировки;

– недостаточное внимание к формированию навыков произношения и интонации, вследствие чего многие начинающие изучать язык воспринимают английские звуки как не вполне ясно произнесённые звуки родного языка.

В результате возникает ряд проблем, типичных для большинства русскоговорящих учащихся, овладевающих английским языком, независимо от года обучения. Основные из них следующие:

1) ненапряжённая артикуляция (артикуляционный аппарат расслаблен и сопровождается нечетким произнесением звуков);

2) несоблюдение долготы и краткости гласных (ввиду отсутствия долгих и кратких гласных в родном языке, являющихся в английском смыслоразличительными фонемами (например, *sit – seat, come – calm*);

3) отсутствие глубокой артикуляции гласных фонем [ɑ:], [ɔ:] (в связи с отсутствием гласных подобного качества в русском) и смешение данных фонем с [ʌ] и [ɔ] (например, *come – calm, duck – dark, pot – port, cod – cord*);

4) отсутствие правильной артикуляции фонемы [æ] и противопоставления гласных [e] и [æ], оппозиция между которыми должна

строго соблюдаться ввиду выполнения ими смысловых различительных функций (например, *bed – bad, dead – dad*);

5) оглушение конечных звонких согласных фонем [b, d, g, v, z] (например, *cab, good, dog, attentive, calls*) (по аналогии с русским оглушением в словах типа *дуб, пруд, утюг, любовь, воз*);

6) озвончение глухих согласных (например, *this house, told us*);

7) отсутствие аспирации взрывных согласных;

8) неправильная постановка ударения (например, *hostel – hotel, magazine, engineer*);

9) слабое противопоставление апиально-альвеолярной [s] и межзубной [θ] вследствие отсутствия последней фонемы в русском языке (например, *sank – thank*);

10) слабое противопоставление [v] и [w] (например, *vent – went, vice – wise*) [1].

Все перечисленные явления, несомненно, представляют наибольшие трудности для студентов, изучающих английский в качестве второго иностранного языка. Помимо этого, у студентов немецкого отделения наблюдается ещё и интерференция с основным иностранным языком. Чтобы помочь учащимся избавиться от этих негативных явлений, на занятиях им предлагаются различные виды заданий и упражнений.

Примеры упражнений для тренировки согласных звуков:

1. Прочтите следующие слова и скажите, какие буквы и буквосочетания дают звук [k], а какие – звук [s].

2. Произнесите следующие слова, обращая внимание на то, что буква “g” может передавать звуки [dʒ] и [g], а буква “j” – только звук [dʒ].

3. Прочтите следующие слова и скажите, какие буквосочетания дают звук [ʃ], а какие – звук [tʃ].

4. Прочтите следующие слова, обращая внимание на различия в произношении звуков [v] и [w].

5. Прочтите следующие слова, обращая внимание на то, что буквосочетание “ng” передает один носовой звук [ŋ], тогда как сочетание “nk” читается двумя звуками [ŋk].

В качестве закрепляющих этап тренировки можно предложить студентам следующие контрольные задания по правилам чтения согласных:

Контрольное задание №1

A.

1. В каком столбике слов буква “s” везде читается как [s]?

2. В каком столбике все слова оканчиваются звуком [z]?

3. В каком столбике слов буква “c” везде читается как [k]?

Б.

1. В каком столбике все слова содержат звук [ʃ]?
2. В каком столбике все слова оканчиваются звуком [tʃ]?
3. В каком столбике слов первое и последнее слово содержат звук [ɪ], а остальные содержат звук [dʒ]?

(к частям А и Б задания прилагается по несколько столбиков слов).

Примеры упражнений для тренировки гласных звуков:

1. Прочтите следующие слова; следите за различным произношением гласных букв в зависимости от типа ударного слога.
2. При чтении следующих слов определите, где буква “e” читается, а где – нет.
3. Сгруппируйте следующие слова по типу чтения гласной буквы; прочтите все слова.
4. Определите в следующих словах количество букв и звуков; прочтите все слова.

На завершающем этапе студентам вновь предлагаются задания для контроля усвоения материала:

Контрольное задание №2

1. В каком столбике гласные во всех словах читаются по I (открытому) типу ударного слога?
2. В каком столбике гласные во всех словах читаются по II (закрытому) типу ударного слога?
3. В каком столбике слов буква “e” является показателем I типа чтения гласной во всех словах? (слова прилагаются)

При работе над формированием навыков произношения и аудирования обязательным условием выступает чёткое знание студентами артикуляционного аппарата и условий образования звуков английской речи. Однако не менее важным является развитие фонематического слуха и слуховой памяти: умение отличать английские звуки от звуков родного языка, умение произносить и слышать английские звуки изолированно и в определенных сочетаниях; слышать и произносить их с соблюдением правил длительности, ударения и высоты тона. А это, в итоге, и сможет не только обеспечить узнавание лексико-грамматического иноязычного материала, но и вызвать адекватную реакцию на реплики в условиях реальной коммуникации на английском языке.

Важную роль для решения этих задач играют фонетические диктанты. Диктант традиционно использовался как средство обучения и средство контроля орфографической грамотности. В условиях же вводно-коррективного курса при формировании навыков произ-

ношения студенты записывают услышанное в символах транскрипции и с помощью тонограммы.

Фонетический диктант можно использовать как средство текущего контроля для выявления трудностей в усвоении звуков, для своевременной корректировки фонетических ошибок, для повышения учебной мотивации у студентов, а также непосредственно в качестве средства обучения.

Можно классифицировать фонетические диктанты по содержанию материала и по режиму проведения. По содержанию это могут быть диктанты на:

- различение звуков (запись одного звука изолированно и в словах); различение несходных по произношению звуков [e] и [ɪ]; различение родственных звуков [ɔ:] и [ɒ], которые студенты часто путают, в отдельных словах, словосочетаниях, предложениях;
- фиксацию интонационного рисунка (например, определение основного тона, нисходящего или восходящего, в коротких, а потом и более длинных синтагмах);
- расстановку ударений в предложении.

Что касается режима проведения, то здесь возможно также применять различные формы:

1. Диктант предъявляется в записи или читается преподавателем. Проверка может быть традиционной, т. е. преподавателем после занятий либо в форме обсуждения вместе со студентами на занятиях с предъявлением текста диктанта после его написания.

2. Диктант проводится студентами в парах (один читает, второй записывает и наоборот, т. е. через взаимопроверку).

3. В микрогруппах (один студент читает, остальные записывают, затем читающий проверяет и корректирует работы) [2].

Так, для закрепления фонетических навыков и правил чтения у студентов немецкого отделения в ходе изучения дисциплины «Практическая фонетика английского языка (второго иностранного)» мы используем при написании фонетических диктантов такие задания, как *«Прослушайте слова со звуком [æ], запишите их количество»*, *«Напишите следующие слова в фонетической транскрипции»*, *«Запишите следующие предложения, расставьте фразовое ударение и интонацию»* и другие.

С целью отработки и постановки английского произношения на занятиях по английскому языку используются также различные приемы: скороговорки, которые позволяют отработать произношение отдельно взятого звука и нескольких звуков; рифмовки и стихотворения

(они позволяют отработать не только произношение, но и интонацию, ритм); песни.

Нами были отобраны занимательные стихотворения и рифмовки для тренировки отдельных английских звуков, которые мы предлагаем в качестве дополнительного материала. Например, для звука [eə] студенты читают вслух и, по желанию, учат стихотворение Мэри Остин "Grizzly Bear":

*If you ever, ever, ever meet a grizzly bear,
You must never, never, never ask him where
He is going,
Or what he is doing,
For if you ever, ever dare
To stop a grizzly bear,
You will never meet another grizzly bear.*

А в качестве тренировки сложных межзубных звуков, с которыми обычно связано множество проблем учащихся, предлагается следующая рифмовка: *"A thick thief thinks that on Thursday he'll receive three thousand dollars for his birthday"*.

В ходе дальнейшего изучения английского языка, на этапе тренировки новой лексики преподаватель просит студента произнести слово сначала целиком, по памяти, затем – мысленно представив «образ» слова – по буквам, а после этого вспомнить и объяснить, какие правила чтения английских букв и буквосочетаний используются в данном случае, и какие еще варианты произношения той или иной фонемы ему известны. Остальным студентам группы дается задание слушать и, при необходимости, исправлять или помогать отвечающему.

Подводя итог всему сказанному, следует отметить невозможность овладения иностранным языком в отрыве от фонетики и, в связи с этим, необходимость обучения навыкам аудирования и произношения. Современному учителю целесообразно учитывать и применять в этой работе широкий спектр технологий, форм и методов.

Список использованной литературы

1. Параховская, С. В. Фонетическая интерференция как негативный фактор при формировании произносительных и интонационных навыков у студентов / С. В. Параховская // Фонетика: наука и искусство : материалы регион. науч.-практ. конф., 5 февраля 2004 г. – Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2004. – С. 109–112.

2. Бакакина, Е. Л. Фонетические диктанты как средство обучающего контроля при формировании навыков произношения и аудирования в рамках вводно-коррективного курса / Е. Л. Бакакина // Фо-

нетика: наука и искусство : материалы регион. науч.-практ. конф., 5 февраля 2004 г. – Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2004. – С. 21–24.

УДК 378.147.091.315.7:811'243:316.77-057.875

Т. В. Терешкина, Е. М. Нарбут

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В данной работе рассмотрена роль интерактивных методов обучения иностранному языку в процессе формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов. Сегодня остро стоит вопрос поиска возможности увеличения познавательного интереса обучающихся к изучаемому языку. Основными критериями отбора методов формирования иноязычной коммуникативной культуры являются интерактивность, адекватность содержанию профессионально-ориентированного обучения, практическая направленность. Использование интерактивных методов обучения является действенным средством формирования культуры в целом и иноязычной коммуникативной культуры в частности.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, иноязычная коммуникативная культура, интерактивность, профессионально-ориентированное обучение, ролевая игра

Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности. На смену традиционным методам обучения приходят иные методы, мотивирующие к продуктивной речевой деятельности. Сегодня перед преподавателями иностранного языка стоит острый вопрос поиска возможности увеличения познавательного интереса обучающихся к изучаемому языку. Одним из путей решения данной проблемы является широкое применение интерактивных технологий.

В последнее время в обучении иностранным языкам наблюдается переход от коммуникативного подхода к его варианту – интерактивному, который был применен западными методистами. Однако

еще нет единого мнения, что такое «интерактивный подход». Считается, что интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия в речевых актах.

Безусловно, преподаватель должен не только дать обучающемуся определенный набор грамматических форм и лексических единиц, но и подготовить компетентного специалиста, способного уверенно ориентироваться в любых ситуациях, связанных с его профессиональной деятельностью. Соответственно, выбор методов напрямую зависит от этой задачи. Необходимо использовать методы, которые позволяют прочувствовать, продумать и проговорить проблемные ситуации, возможные в будущей профессиональной деятельности, дать возможность взаимодействовать с другими участниками акта коммуникации и находить вместе наиболее актуальное и эффективное решение [1, с. 6].

Исходя из сказанного, основными критериями отбора методов формирования иноязычной коммуникативной культуры являются:

- интерактивность;
- адекватность содержанию профессионально-ориентированного обучения;
- практическая направленность [2, с. 37].

В исследованиях многих ученых рассматривается проблема интерактивных методов. Так, в научной работе А. К. Крупченко под интерактивностью понимается взаимодействие всех мотивированных участников процесса профессионально-ориентированного иноязычного обучения в данной конкретной области знаний [3, с. 126].

В процессе преподавания иностранного языка активно применяются интерактивные методы. Для формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов преподавателями используются:

- метод ролевой игры;
- кейс-метод;
- межкультурные тренинги;

Ролевая игра, в той или иной мере, включает в себя остальные методы формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов. В процессе работы студенты и преподаватель принимают различные роли. Это зависит от темы занятия, коммуникативных и профессиональных задач. Игровая деятельность, с одной стороны, раскрывает креативный потенциал играющих, снимает психологический и языковой барьер, с другой стороны, в игре проигрываются проблемные ситуации профессионального характера и находятся все пути их решения.

В процессе ролевой игры отрабатывается не только языковой материал, но и происходит развитие таких профессионально значимых качеств личности, как:

- инициативность;
- качества лидера;
- умение адаптироваться в заданных ситуациях;
- четкое принятие решений;
- саморазвитие;
- способность выражать и отстаивать свой взгляд на данную проблему и др. [4, с. 52].

Ситуативный метод можно использовать преподавателю на занятиях для разбора проблемных и конфликтных ситуаций, которые предложены в текстах. Такие тексты должны быть тщательно подобраны, должны быть аутентичными, достоверными, подлинными, иметь практическое назначение, содержать спорные проблемы или конфликтные ситуации, дающие студентам возможность искать альтернативные решения и побуждать к дискуссии, конечным результатом которой является принятие оптимального решения.

В вузе данный метод может быть использован для того, чтобы, используя конкретные примеры, обучать разностороннему критическому пониманию явлений и событий, которые случаются в профессиональной сфере в странах изучаемого языка и в своей собственной стране, способствовать поиску возможных путей выхода из предложенных конфликтных ситуаций и самостоятельному принятию решения, наиболее приемлемого в конкретной ситуации [5, с. 54].

Во время обучения иноязычному общению ставится задача формирования общекультурного потенциала будущего специалиста, который включает социолингвистические знания о традициях, самобытности, литературе, искусстве народа страны изучаемого языка. Использование метода межкультурных тренингов, который включает упражнения на культурную сенсбилизацию, помогает достичь поставленную цель. Культурная сенсбилизация, или осознанное восприятие собственных культурных особенностей, является одной из основ обучения межкультурной коммуникации в личностной, профессиональной и социально-общественной сферах жизни. В то же время это очень непростая задача. Данный вид межкультурных тренингов подразумевает работу над личностью студента, ее особенностями, обусловленными родной культурой. Это вид интеллектуально-эмоциональных упражнений, в процессе выполнения которых студенты непосредственно сталкиваются с их собственным «культурным Я» и нарушением тех правил, которыми они руководствуются в повседневной жизни. При этом нужно

не забывать, что культурная картина мира студентов является важной составляющей их идентичности. В связи с этим преподаватель должен учитывать эмоциональное состояние студентов, не ущемлять их чувства по отношению к собственной культуре, формировать устойчивый интерес к познанию ценностей иных культур, воспитывать уважительное и толерантное отношение к таким проявлениям иной культуры, которые резко отличаются или противоположны родной культуре [1, с. 67; 6, с. 4].

Осознанию культурных ценностей и ценностных ориентаций в повседневной жизни способствует сравнительно-сопоставительный анализ пословиц и поговорок, выражающих в сжатой форме мудрость и отражающих многовековой опыт родного и чужого народов [1, с. 67]. Повышенной структурно-семантической эквивалентностью обладают фразеологизмы, восходящие к античности, библейским сказаниям и вообще к источникам на каком-либо третьем языке: *der Apfel der Zwietracht* – яблык разладу; *das Schwert des Damokles* – дамоклав меч. Так как структурная схема иноязычного фразеологизма заполнена нашими словами, то обычно иноязычность таких выражений совсем не ощущается. Близка к нулю семантическая эквивалентность немецких и белорусских фразеологизмов, включающих национальные имена собственные и наименования национальных реалий, которые должны быть чужды народу носителю сопоставляемого языка: *абух абухом; зарабіў як Трактоўскі на яйках; ab nach Kassel; zu Tante Meier gehen; der Schwarze Peter; bei j-m ist Hopfen und Malz verloren*. Фразеологизмы с некротизмами вообще не могут иметь полных, структурно-семантических эквивалентов, сопоставляемом языке: *біць бібікі, даць лататы; Zeter und Mordio schreien, ins Fettnäpfchen treten*. Полные фразеологические эквиваленты встречаются среди образных сравнений, понятных носителям обоих языков: *wie eine Kuh auf dem Eis* – як карова на ледзе. Именно в пословицах и поговорках формулируются понятия о том, что есть «хорошо», «правильно», «необходимо» или «вредно», «недопустимо» в реальной повседневной и профессиональной деятельности. В них сосредоточены установки и ценности, принятые в той или иной культуре и разделяемые её представителями. Как правило, в рамках собственной культуры ценностные ориентации не подвергаются критическому осмыслению, а принимаются на веру, как должное. Анализ пословиц и поговорок позволяет студентам выявить культурную специфику данного народа, заключенную в народном фольклоре, задуматься о том, какими ценностными ориентациями руководствуются различные поколения и в каких ситуациях. Важным является и тот факт, что пословицы и поговорки

отличаются краткостью, точным изложением, особым подбором ритма фразы, что обеспечивает легкость их запоминания [1, с.67–68; 7, с. 97].

Таким образом, использование интерактивных методов обучения является действенным средством формирования культуры в целом и иноязычной коммуникативной культуры в частности. Каждый метод, используемый на занятии, предполагает взаимодействие с целью достижения общего результата, а значит, и развитие, совершенствование коммуникативной культуры, являющейся ключевым показателем в деятельности будущего специалиста.

Список использованной литературы

1. Рогинко, Е. В. Интерактивные методы обучения студентов иноязычному профессиональному общению на основе текстов по специальности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Рогинко. – М., 2009. – 187 л.

2. Кашлев, С. С. Понятие и классификация интерактивных методов обучения / С. С. Кашлев // Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие. – Минск : Выш. шк., 2004. – С. 36–42.

3. Крупченко, А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. К. Крупченко. – Москва, 2007. – 208 л.

4. Андарало, А. И. Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся : программно-методический комплекс для слушателей целевых курсов повышения квалификации /А. И. Андарало [и др.] ; под общ. ред. В. В. Граковой, Т. А. Шингирей. – Минск : БГПУ, 2009. – 77 с.

5. Асламова, Т. В. Интерактивная модель обучения устному иноязычному общению в неязыковом вузе / Т. В. Асламова // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). – М. : МГЛУ, 2002. – № 467. – С. 48–60.

6. Бабинская, П. К. Коммуникативно ориентированное обучение иностранному языку / П. К. Бабинская // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2010. – № 4. – С. 3–7.

7. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М., 2000. – 167 с.

И. А. Хорсун

ВЕБ-РЕСУРСЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается вопрос о применении новых современных педагогических технологий в обучении иностранному языку. Дается определение понятию «смарт-образование», автор проводит анализ условий перехода от книжного контента к активному с помощью единого общего репозитория учебных материалов. Как часть общей информационной культуры учащихся интернет-технологии стимулируют желание учиться, расширяют возможности индивидуальной активности каждого ученика, изменяют скорость подачи учебного материала в рамках одного урока. Реализация основных целей и задач обучения осуществляется за счет интеграции Интернета в образовательное пространство.

Ключевые слова: *современные информационные технологии, смарт-образование, методы обучения, мотивация, самостоятельная работа, веб-ресурсы, педагогическая технология.*

В последние годы стремительное развитие информационных технологий оказывает влияние на все сферы человеческой деятельности. Их влияние на образовательный процесс также велико. Новые методы и формы обучения направлены на развитие коммуникативных навыков обучающихся. Основной задачей иностранного языка по-прежнему является обучение практическому овладению языком, навыкам межкультурной коммуникации. Однако все чаще педагог сталкивается с недостаточной мотивацией учащихся. Новые современные источники и средства информации способны «освежить» и усилить мотивацию, повысить интерес.

Справедливо замечает Е. С. Кислякова: «Применение современных педагогических технологий в процессе обучения иностранным языкам позволяет воспроизводить учебные ситуации, помогает дополнять традиционные методы обучения, способствует формированию основополагающих навыков иноязычного общения от осознания возможности выражать мысль на другом языке до самостоятельного решения коммуникативных задач, повышает желание, интерес учащихся к учебе, заставляет по-новому взглянуть на изучаемые предметы, раскрывая, таким образом, их творческие и интеллектуальные

возможности, таланты» [1, с. 5]. Основным источником знаний становится электронный, образовательный интернет-контент. В рамках данного определения интересным представляется понятие «СМАРТ», которое рассматривают в своей статье С. В. Зенкина и О. П. Панкратова. Так, смарт-образование – это концепция, которая предполагает комплексную модернизацию всех образовательных процессов, а также методов и технологий, используемых в этих процессах [2, с. 74]. Смарт-образование ведет к комплексной модернизации всех образовательных процессов, а также методов и технологий. Данная концепция в разрезе образования приводит к появлению новых технологий: умная доска, умный экран, мультиторд. Каждая из выше перечисленных технологий позволяет по-новому разрабатывать учебное занятие, вносить изменения в модели передачи его содержания и актуализации, а также интегрировать традиционные формы занятия в учебный процесс.

Г. К. Селевко выделяет информационные образовательные технологии, такие как технология формирования информационной культуры; технология использования Интернета в учебно-воспитательном процессе; технология применения информационно-компьютерных средств в предметном обучении; технология медиаобразования; технология компьютерного урока [3, с. 213].

При осуществлении технологии смарт-образования происходит перенос образовательного процесса в электронную среду. Любой учащийся может иметь доступ к знаниям и опыту преподавателей. Расширяются границы обучения: учиться можно всем, везде и всегда, т. е. технология смарт-образования предоставляет неограниченные пространственные и временные возможности. С. В. Зенкина и О. П. Панкратова приводят свой алгоритм деятельности преподавателя в условиях смарт-образования: «...[преподаватель] разрабатывает индивидуальный подход для каждого студента, в том числе и благодаря дисциплинам по выбору, причем он может не тратить время на изобретение уже существующего контента, который реализован в виде модулей и описан специальным образом, а лишь актуализировать учебный материал, воспользовавшись накопленным опытом и знаниями других преподавателей. С помощью технологий эти модули можно собирать в любой последовательности, причем в автоматизированном режиме. В результате будут созданы специальные цифровые репозитории. Естественно, для этого смарт-образование потребует развития интернет-сообществ, социальных сетей, в которых преподаватели смогут обмениваться контентом» [2, с. 79]. Как справедливо заметила

В. П. Тихомирова: «Умное образование – это переход от пассивного контента к активному, к интерактивному, к онлайн-овому» [3, с. 246].

Смарт-образование – это новая технология для нашей страны. В системе образования Европейского союза уже создан единый общий репозиторий учебных материалов и начал свою деятельность Единый европейский университет, цель которого – осуществлять коллективный процесс обучения с помощью данного репозитория. Студенты будут иметь возможность перемещаться из вуза в вуз (виртуально). Так, создается система смарт-образования для Европы.

Технология смарт-образования предполагает использование различных веб-ресурсов на уроках иностранного языка.

Веб-ресурсы помогают сделать учебное занятие по иностранному языку развивающим и познавательным, увеличивая количество каналов поступления информации и заменяя привычные модели – не только учитель-доска, учитель-раздаточный материал, но и добавление аудио, видеоматериалов, включение учащихся в самостоятельный поиск необходимой информации в Интернете. Таким образом, в традиционную схему «учитель–ученик–учебник» добавляется новое звено – компьютер, а в сознание учащихся – компьютерное обучение.

Основными преимуществами учебного занятия с использованием веб-ресурсов являются следующие:

- большой объем дидактического материала для объяснения и закрепления темы;
- сокращение времени для проведения контроля и проверки знаний;
- обучение навыкам контроля и самоконтроля;
- повышение объёма выполняемой работы на занятии в 1,5–2 раза;
- реализация дифференцированного обучения, возможность использования заданий разного уровня;
- возможность использования различных справочных систем, электронных библиотек и иных информационных ресурсов во время учебных занятий;
- формирование навыков исследовательской деятельности учащихся.

Основой функционирования Интернета является общение. Интернет – это международное, многонациональное, кросс-культурное общество, чья основная деятельность реализуется через электронное общение миллионов людей, говорящих одновременно – огромный по размерам и количеству участников разговор, включение в который на занятии по иностранному языку создает модель реального общения.

Все доступные веб-ресурсы можно классифицировать на две большие группы: *онлайн* и *оффлайн* (не требующие подключения к сети Интернет). В зависимости от сферы применения и содержательного компонента веб-ресурсы подразделяются на:

- ресурсы для интерактивной доски (www.iwb.org.uk);
- справочные ресурсы, энциклопедии (www.en.wikipedia.org; www.britannica.com), а также газеты «the Washington Times» (www.wastimes.com), «The Times» (www.nytimes.com);
- ресурсы для практической работы (www.learnenglish.britishcouncil.org): а) для формирования или совершенствования грамматических и лексических навыков (www.study.ru); б) для подготовки проектов (www.alleng.ru; www.englishjet.com; www.native-english.com); в) рассказы, игры, кроссворды (www.freeclassicaudiobooks.com, www.mes-english.com, www.onestopenglish.ru).
- ресурсы с иллюстративным материалом (www.discovery.com; www.bbc.co.uk; www.youtube.com).

Использование вышеперечисленных ресурсов помогает осуществлять различные виды деятельности:

- поиск информации в рамках работы над проектами – через работу с браузерами, базами данных, справочными системами и т. д.;
- общение – электронная почта, чаты, онлайн-форумы, видеоконференции (для развития навыков межкультурного общения через клубы по переписке, например, *Pen Pal Club*);
- публикация в сети Интернет – создание веб-страниц, сайтов;
- виртуальные экскурсии;
- участие в тестировании, викторинах, конкурсах;
- просмотр иноязычных фильмов с субтитрами.

Итак, смарт-образование способно обеспечить высокий уровень обучения, отвечать задачам современного мира. Это концепция комплексной модернизации всех образовательных процессов, а также методов и технологий, используемых в этих процессах. В более узком смысле переход к концепции смарт-образования подразумевает широкое использование облачных сервисов (англ. *cloud computing*) – технологии распределенной обработки данных (читатель, комментатор, редактор), в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет-сервис. Неограниченный доступ к веб-ресурсам позволяет разнообразить процесс обучения, повысить мотивацию учащихся, увеличить количество изучаемого материала в пределах одного учебного занятия, а также развить навыки самостоятельной работы и самоподготовки. Работа с веб-ресурсами способствует формированию

устойчивой мотивации иноязычной деятельности учащихся на занятии на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждение не только вопросов к текстам учебника, но и актуальных проблем, интересующих всех и каждого.

Список использованной литературы

1. Кислякова, Е. С. Внедрение новейших информационных технологий в обучении иностранным языкам / Е. С. Кислякова. – С.-П. : Петрополис, 2010. – 11 с.

2. Зенкина, С. В. Аналитический обзор современных информационных образовательных технологий / С.В. Зенкина, О. П. Панкратова // Вестник РУДН. Серия Информатизация образования. – 2014. – № 1. – С. 70–83.

3. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 2. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.112.2'373.612.2:59:398.92

Т. А. Асафова

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗООМОРФИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается вопрос использования зооморфизмов, которые встречаются как в немецком, так и в русском языке. В статье предлагается общий обзор зооморфных фразеологизмов, представляющих собой полные и неполные эквиваленты, а также формы, не имеющие эквивалента с обозначением животного в другом языке. Был определен контекст употребления зооморфизмов с компаративным значением, исследован ряд пословиц и поговорок с зоокомпонентом.

Ключевые слова: зооморфизмы, анимализмы, зооморфные фразеологизмы, фразеологические обороты, фразеологизмы в немецком языке

В каждом языке есть фразеологические обороты – крылатые выражения, не имеющие автора, их формирование происходило на протяжении многих веков. Использование фразеологизмов делает речь говорящего более красноречивой, яркой и эмоциональной, при этом сохраняются национальные черты. Фразеологизмы, в которых часто употребляются названия животных, называются зооморфизмами или анимализмами.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что фразеологические обороты с названиями животных в качестве образной характеристики человека существуют и будут существовать в языках всего мира, в том числе и в немецком языке.

Зооморфизм – наделение людей качествами животных. Зооморфизмы в различных языках описывают внешность, характер, стиль поведения, профессиональную деятельность человека. Зооморфизмы, используемые для эмоционально-оценочной характеристики людей, давно уже привлекают внимание исследователей, поскольку животные с незапамятных времен играют важную роль в хозяйственно-

экономической жизни и в традициях носителей языка, а повадки животных легко переносятся на человека.

Зооморфные фразеологизмы являются уникальным языковым наследием, отражающим многовековой опыт немецкого народа. Образность характеристики человека передается посредством метафоры, при помощи употребления названий животных в переносном значении.

Примерно третья часть анимализмов в немецком языке представляет собой полные эквиваленты по сравнению с русским языком: *leben wie Hund und Katze* – ‘жить как кошка с собакой’. Более 40% составили зооморфизмы, являющиеся неполными (относительными эквивалентами): *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* – ‘убить двух зайцев сразу’. Самую малочисленную группу (чуть больше 20%) составляют формы, которые не имеют эквивалента с обозначением животного в другом языке: *Hahn im Korb* – ‘мужчина в женском обществе’, *seinem Affen Zucker geben* – ‘предаваться безудержному веселью’, *mein Name ist Hase* – ‘моя хата с краю’.

Фразеологизм с зооморфизмом *der Hund* (‘собака’) пользуется популярностью в немецком языковом сознании. Несмотря на то, что для немцев собака – верный спутник, ее образ не всегда включает в себя положительные характеристики. В основе выражения *leben wie ein Hund* [1, с. 37] лежит тот факт, что раньше собаки жили в плохих условиях и влачили жалкое существование, *sie lebten in erbärmlichen Zuständen*, поэтому высказывание *Ich will nicht länger leben wie ein Hund* означает, что человек не желает мириться с горькой участью.

Невозможность спокойного существования рядом друг с другом двух совершенно разных людей подчеркивает выражение *leben wie ein Hund und Katze*, данное высказывание можно применить к людям, которые не ладят, часто ссорятся, не могут мирно решить вопросы, то есть не уживаются, живут как кошка с собакой.

Символика лексемы ‘кошка’ в немецкой фразеологии, как и в русской, довольно сложная. В немецкой культуре словом кошка, как и словом собака, обозначается человек в различных жизненных ситуациях. Положительная трактовка встречается редко, так как это животное, урчащее от ласки, в любой момент может показать когти и потому часто воспринимается как враждебно настроенный и агрессивный зверь. Так, например, выражение *Die Katze lässt das Mausen nicht* является неполным эквивалентом при переводе на русский язык и имеет неодобрительную, осуждающую окраску – ‘как волка не корми, он все равно в лес смотрит’: *Nach seiner letzten Gefängnisstrafe soll er sich wirklich gebessert haben. – Ich werde trotzdem vorsichtig sein; die Katze lässt das Mausen nicht* [2, с. 410]. – ‘Говорят, что после отбыва-

ния тюремного наказания он действительно стал лучше. Несмотря на это, нужно быть осторожным. Горбатого могила исправит’.

Выражение *Die Katze im Sack kaufen* – ‘всучить кому-либо что-либо’ употреблялось изначально в форме *etwas im Sack kaufen*, то есть купить что-то в мешке. Слово кошка в выражении появилось, так как раньше на рынках Германии часто в мешок вместо поросенка, кролика или зайца попадала кошка с целью обмана невнимательного покупателя.

Фразеологизм *der Katze die Schelle umhängen* [1, с. 39] берет начало из старой немецкой басни о животных, в которой мыши решили повесить кошке на шею колокольчик, чтобы ее лучше слышать. Выражение означает взять на себя щекотливое дело, исполнить опасное и неприятное поручение, из которого другие могут извлечь выгоду для себя: *Die Frage ist nur, wer hängt der Katze die Schelle um?* [2, с. 409] – ‘Вопрос в том, кто возьмет на себя это рискованное дело?’

Совокупность выражений, в основе которых лежит образ свиньи (*das Schwein*), является одной из многочисленных групп фразеологизмов. Роль этого животного в жизни немецкого населения отражалась в обычаях страны и в языке. Выражение *Schwein haben* [1, с. 52], возможно, берет начало из средневековья, когда проигравшему в турнирах и состязаниях стрелков давали утешительный приз в виде свиньи. Такого выигрыша обычно стыдились, и поросенка старались быстрее унести домой, пряча от глаз окружающих. С течением времени первоначальное значение данного выражения было утрачено, в результате свинья стала символом богатства и удачи. В настоящее время выражение означает *Glück haben*, то есть везти, подфартить, иметь удачу: *Bei seinem Autounfall hat er noch Schwein gehabt, dass er nicht ins Röhrchen pusten musste* [2, с. 632] – ‘во время автомобильной катастрофы ему повезло, так как не пришлось сдавать тест на наличие алкоголя в крови’.

Лягушки или жабы упоминаются в немецкой фразеологии в неодобрительных контекстах, несмотря на то, что немцы уделяют большое внимание сохранению популяции данных земноводных. Выражение *Sei kein Frosch* употребляется по отношению к человеку, желающему нарушить что-то задуманное и напоминающему своим поведением поведение лягушки, которая во время опасности пытается скрыться в воде: *Komm, sei kein Frosch, wir baden doch alle nackt.* – ‘идем, не будь трусом, мы же все купаемся без одежды’. Выражение *einen Frosch im Hals haben* означает ‘у кого-то ком подкатил к горлу’, то есть мы говорим о спазмах в горле, груди при ощущении давящей, гнетущей тяжести: *Sie hatte vor Rührung einen Frosch im Hals und musste sich furchtbar zusammennehmen, um nicht loszuheulen*

[2, с. 239]. – ‘От умиления у нее ком застрял в горле, и она вынуждена была приложить все усилия, чтобы не разрыдаться’.

Также ощущение беспокойства у человека внутри и физическую реакцию организма на стресс образно описывает выражение со словом *der Schmetterling* (‘бабочка’): *Schmetterlinge im Bauch haben* – ощущение, которое возникает при появлении «гусиной кожи», обычно описывают словами «мурашки по коже побежали»: *Da stand ich nun vor meinem ersten Rendezvous, mit weichen Knien und Schmetterlingen im Bauch* [2, с. 622] – ‘Перед моим первым свиданием я ощущал слабость в коленях мороз по коже’.

Образы рыб в немецкой фразеологии появляются редко. Щука в немецкой культуре (*der Hecht*) – символ энергичности и бодрости. Выражение *Hecht im Karpfenfleisch* означает сегодня человека, который своим присутствием создает оживление и беспокойство в скучном и неактивном обществе.

В современном немецком языке имеется значительное количество зооморфизмов с компаративным значением: *arm wie eine Kirchenmaus* – ‘бедный как церковная мышь’, *plump wie ein Bär* – ‘неуклюж как медведь’, *schlafen wie ein Bär* – ‘спать беспробудным сном’, *stumm wie ein Fisch* – ‘немой как рыба’, *störrisch wie ein Esel* – ‘упрямый как осел’, *stark wie ein Pferd* – ‘сильный как лошадь’, *rot wie ein Krebs* – ‘красный как рак’, *schwarz wie ein Rabe* – ‘черный как ворон’, *schlau wie ein Fuchs* – ‘хитрый как лиса’.

В настоящее время в немецком языке существует также множество пословиц и поговорок с зоокомпонентом, которые являются результатом наблюдений за объективной реальностью: *Bär bleibt Bär, fährt man ihn auch übers Meer* – ‘как волка не корми, он все в лес глядит’ (буквально: ‘медведь остается медведем, хоть увези его за море’).

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что фразеологизмы с зооморфными образами используются в немецком языке для характеристики человека и отображают человеческие качества и нормы поведения в обществе. Некоторые признаки животных нашли свое особое отражение только в немецкой культуре. Так, например, заяц является символом мудрости, а свинья олицетворяет счастье и удачу. Специфика немецких зооморфизмов связана с историей, национальными особенностями характера немцев, с использованием домашних и диких животных, с географическими особенностями Германии. Изучение особенностей зооморфных форм в немецкой фразеологии позволяет изучающим немецкий язык как иностранный лучше понять значения данных выражений и избежать ошибок при их переводе.

Список использованной литературы

1. Новикова, Е. М. Зооморфные образы в немецкой языковой картине мира / Е. М. Новикова. – Омск : Издательство Ом. гос. ун-та, 2009. – 96 с.
2. Dudenredaktion: Das große Buch der Zitate und Redewendungen. – Dudenverlag, Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich 2002. – 835 S.

УДК 821.112.2+821.161.3

А. Л. Батурына

ЗВАРОТ ДА НАЦЫЯНАЛЬНАЙ ГІСТОРЫІ Ё РАМАНТЫЧНАЙ ПАЭЗІІ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ТВОРАЎ НЯМЕЦКІХ РАМАНТЫКАЎ І ПРАДСТАЎНІКОЎ РАМАНТЫЧНАЙ ПЛЫНІ Ё ЛІТАРАТУРЫ БЕЛАРУСІ ХІХ СТАГОДДЗЯ)

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці ўвасаблення тэмы нацыянальнага мінулага ў творах нямецкіх рамантыкаў і прадстаўнікоў рамантычнай плыні ў літаратуры Беларусі ХІХ ст. Цікавасць да нацыянальнай мінуўшчыны з'яўляецца адной з універсальных прыкмет рамантызму. Зварот паэтаў-романтыкаў да гістарычнай і гераічнай тэматыкі ўяўляў сабою міфалагізацыю мінулага з мэтай канструявання нацыянальнай будучыні ў адпаведнасці з рамантычнай сістэмай каштоўнасцей.

Ключавыя словы: *романтызм, гісторыя, песня, балада, патрыятызм, вызваленчая барацьба.*

Романтызм як мастацкая сістэма ўяўляе сабою сукупнасць разнастайных ідэйна-эстэтычных тэндэнцый, у кожнай нацыянальнай літаратуры рамантычная плынь набыла сваю ўласную спецыфіку. Тым не менш, існуе шэраг універсальных прыкмет гэтага мастацкага кірунку, якія ўласцівыя яму незалежна ад нацыянальнай прыналежнасці. Адной з іх з'яўляецца цікавасць рамантыкаў да нацыянальнай мінуўшчыны, разгляданне чалавека як прадукта гісторыі і суб'екта гісторыі ў адпаведнасці з прынцыпам гістарызму, распрацаваным Гердэрам. Рамантыкі абвяргалі канцэпцыю пра нязменнасць чалавечай прыроды, якая панавала ў перыяд Асветніцтва. Яны выкарыстоўвалі гістарычныя матывы, каб абудзіць

нацыянальную памяць, і праз зварот да забытага мінулага спадзяваліся стварыць новую будучыню, дзе не будзе панаваць халодны розум, разлік і прыгнёт.

Цікавасць да нацыянальнага мінулага абудзілі прадстаўнікі руху «Бура і націск». Рамантыкі ўслед за «бурнымі геніямі» – Гёте, Гердэрам, Бюргерам – звярнуліся да еўрапейскага Сярэднявечча ў пошуку страчанага Залатога веку. У творах Йенскіх рамантыкаў, у асабліваści Наваліса і Л. Ціка, Сярэднявечча паўстала як ідэальная краіна мрояў, населеная мастакамі, філосафамі і прыгажунямі. У пазнейшыя перыяды рамантыкі актуалізавалі падзеі мінулага, каб знайсці адказ на пытанні сучаснага; у іх творах гістарычная суаднесенасць не была абмежаваная роляй фону, прысутнічала рэфлексія пэўных гістарычных падзей.

У перыяд рамантызму пачаліся грунтоўныя даследаванні ў галіне медыевістыкі. Разам з гэтым рамантычны гістарызм разумеўся не як фактычна дакладнае і навукова абгрунтаванае веданне, а як міфалагічнае спасціжэнне глыбіннай сакральнай праўды нацыянальнага быцця [1, с. 43], таму пры літаратурнай апрацоўцы сярэднявечных крыніц галоўнай мэтай ставілася стварэнне прывабнага для аўдыторыі XIX ст. вобразу далёкага мінулага як эпохі гармоніі і культурнага росквіту. У 1802 г. Л. Цік пачаў шматгадовую працу ў бібліятэках Германіі, Швейцарыі і Італіі, вынікам чаго стаў зборнік сярэднявечных песень, прысвечаных каханню («*Minnenlieder*»). Ён таксама вывучаў гераічны эпас з цыклу аб Дытрыху (карале готаў Тэадорыху) і ў 1807 г. надрукаваў частку «Кароль Ротэр». Пры апрацоўцы тэксту ён не толькі адаптыраваў мову гераічных песень пад густ тагачаснага чытача, але і апусціў тыя часткі, якія здаліся яму недастаткова займальнымі. У 1844–1845 гг. Л. Уланд выдаў зборнік «*Alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder*» («Старадаўнія народныя песні на верхне- і ніжнянемецкай мове»). Старадаўнія песні цікавілі Уланда не толькі як помнікі старажытнага мастацтва, але і як гістарычныя сведчанні. Рухаючыся ўслед за ўкладальнікамі фальклорнага песеннага зборніку «Чароўны рог хлопчыка» (1806–1808) А. фон Арнімам і К. Брэнтана, Л. Уланд збіраў песні, карыстаючыся старадаўнімі друкаванымі выданнямі і запісамі, і пры апрацоўцы нярэдка ахвяраваў дакладнасцю перадачы арыгінала дзеля паляпшэння мастацкіх якасцяў тэкстаў. Яго пераклады напісаны проста і немудрагелістай мовай, працятыя сур’ёзнасцю і маральнай строгасцю, якая зрабілася характэрнай рысай лірыкі паэта.

Л. Уланд дасягнуў найвышэйшага майстэрства ва ўвасабленні гістарычных сюжэтаў у рамантычнай баладзе. Каб больш дакладна

перадаць дух мінуўшчыны, ён уводзіў у сваю паэзію архаізмы, ужываў метрычныя формы, характэрныя для літаратуры Сярэднявечча. Калі яго балады не прывязаныя к канкрэтным гістарычным асобам ці падзеям, Уланд стварае ўласны хранатоп – легендарны, казачны час, месца дзеяння – бераг мора ці горы, замак ці палац («*Das Schloß am Meere*» ‘Палац у мора’, «*Der blinde König*» ‘Сляпы кароль’, «*Der Königssohn*» ‘Сын караля’, «*Des Sängers Fluch*» ‘Праклён песняра’). Сюжэты гэтай групы балад набліжаныя да казак ці паданняў. У шэрагу балад («*Klein Roland*» ‘Маленькі Роланд’, «*Schwäbische Kunde*» ‘Швабская вестка’, «*Graf Eberhard der Rauschebart*» ‘Граф Эбергард Раўшэбарт’) Уланд звяртаецца да гістарычных анекдотаў і легенд, у якіх дзейнічаюць рэальныя гістарычныя асобы: Карл Вялікі, Фрыдрых Барбароса, граф Эбергард Раўшэбарт. Уланд у сваіх баладах, як і іншыя рамантыкі, не дакументаваў, а канструяваў мінулае, ствараў той вобраз заходняеўрапейскага Сярэднявечча, які і сёння пануе ў мастацкім прасторы.

Яшчэ ў пачатку XIX ст. літаратары былой Рэчы Паспалітай, у тым ліку тыя, хто быў звязаны сваімі каранямі з беларускімі землямі, усё часцей звярталіся да гістарычнай тэматыкі. У гэтым праявіўся ўплыў рамантызму, але разам з тым у сітуацыі жорсткай цэнзуры з боку царскіх уладаў зварот да гісторыі даваў магчымасць аўтарам адкрыта выказаць свае патрыятычныя пачуцці. Менавіта з гэтай прычыны гістарычныя творы, прысвечаныя гісторыі краю, набываюць ярка выражаны грамадзянскі і патрыятычны пафас. Яшчэ ў 1816 г. Ю.-У. Нямцэвіч (1758–1841) ажыўляе мінулае Літвы і Польшчы ў цыкле «Гістарычныя песні», якія адыгралі сваю ролю ў абуджэнні лакальных патрыятычных пачуццяў і ў развіцці рэгіянальнай літаратуры на землях былога Вялікага Княства Літоўскага.

Гісторыя роднага краю надзвычай цікавіла віленскіх філаматаў. У філамацкі перыяд да гістарычнай тэматыкі звяртаўся Ян Чачот у баладах «Бекеш», «Наваградскі замак», «Раздівіл, альбо заснаванне Вільні». У гэтых творах гістарычна-легендарнага зместу, дзе дакладнае ўзнаўленне народных паданняў суправаджаецца маралізатарствам, моцна адчуваецца ўплыў на Чачота асветніцкай традыцыі. У рамантычным духу напісаны гістарычныя паэмы А. Міцкевіча «Гражына» і «Конрад Валенрод», а паэма «Пан Тадэвуш» стала літаратурным помнікам шляхетнаму мінуламу Літвы-Беларусі.

У адрозненні ад Заходняй Еўропы, на беларускіх землях не захавалася распрацаванага нацыянальнага гераічнага эпасу. Беларускія песні, якія пераважна жылі ў памяці паднявольных сялян,

не неслі значных адбіткаў гістарычных падзей. Аб малой колькасці гістарычных і гераічных песень у мясцовай фальклорнай спадчыне сведчыць І. Храпавіцкі, які лічыў гэта следствам гістарычнага лёсу беларускага народа: «Калі мы будзем шукаць у ёй [паэзіі беларускага народа] апісанні палітычных падзеяў з мінуўшчыны краю, згадкі пра яго славутых людзей, баюся, што такая праца можа быць пустой. Люд беларускіх правінцый ... не браў ніякага ўдзелу ў кіраванні краем у палітычным руху. Ён падпадаў пад уплыў Літвы, Польшчы і Расіі і таму абыхава глядзеў на войны, што вялі паміж сабой гэтыя дзяржавы. І не трэба здзіўляцца, што ён не захаваў у памяці гэтых падзей і не апяваў подзвігі ваяра, якога не ведаў нават да каго залічыць, – да ворага ці брата» [2, с. 547].

У 1842–1844, пасля вяртання на радзіму, Ян Чачот робіць спробу замяшчэння не захаванага ў народнай спадчыне гераічнага эпасу. Ён стварае цыкл «Спевы пра даўніх ліцвінаў да 1434 г.», прычым дасканалы выкарыстоўвае даступныя яму гістарычныя крыніцы – «Хроніку польскай, літоўскай, жамойцкай і ўсяе Русі» Мацея Стрыйкоўскага і дзевяцітомную «Гісторыю літоўскага народа» Тэадора Нарбута. Праца Чачота была накіраваная на вяртанне народу гістарычнай памяці, каб з яе дапамогай адраджаць нацыянальнае імкненне і дзеянне, а форма твораў, абраная аўтарам, цалкам адпавядала поглядам рамантыкаў на ролю і магчымасці песні. Нягледзячы на ўласцівае яго творчасці маралізатарства, Чачот позняга перыяду далёкі ад асветніцкага касмапалітызму, ён спадзяецца, што «абуджэнне еўрапейскіх народаў не дасць ім згубіцца ў гісторыі, зліцца ў нейкую адну супольнасць. Кожны з іх шукае ў попеле мінуўшчыны сваю славу, свае асаблівасці, даказвае, што і ён заслугоўвае пашаны з боку іншых народаў. Дык няхай жа ні ў кога не выкліча незадаволенасці, калі і ліцвін успомніць сваю даўнюю славу, каб сціпла, па-хрысціянску раскажаць пра яе» [3, с. 151–152].

У «Спевах» Чачот звяртаецца да вобразаў гістарычных асоб – Міндоўга, Гедыміна, Альгерда і іншых, а для сюжэтаў выкарыстоўвае яркія паданні і легенды – заснаванне Вільні, Камянца, забойства Кейстута, вызваленне Вітаўта ягонай жонкай. Праз дэталёвае апісанне пахавальнага абраду ў спевае «Свінтарог Утанэсавіч» ён імкнецца перадаць атмасферу сівай мінуўшчыны, уцялесніць былое ў канкрэтных мастацкіх вобразах.

Адным з вядучых матываў «Спеваў пра даўніх ліцвінаў» з’яўляецца ўзаемадзеянне паганства і хрысціянства пры фарміраванні ліцвінскай ментальнасці. Аўтар стварае яркі кантраст жорсткасці нораваў паганцаў і хрысціянскага ўплыву. У вершы «Альдона,

Гедымінава дачка. 1325 г.»: «Гарады гараць і сёлы, / Там хапаюць бранак, бранцаў. / Крык ляціць праз горы-долы – / Хто стрымае нас, паганцаў?» [3, с. 162]. У песні «Ягайла і Ядзвіга. 1386 г.» ён падкрэслівае, што прыняцце хрысціянства палепшыла норавы, паказала шлях да міру і гуманізму: «У Літве – быць веры яснай! / Людзі ўсе палагаднеюць. / А яшчэ тут Бог паможа / Зерне добрага пасеяць» [3, с. 174].

Рамантыкі таксама звярталіся да актуальных падзей, пісалі гісторыю свайго народа ў рэжыме рэальнага часу. Широкае развіццё ў рамантызме набыў жанр нацыянальна-патрыятычнай песні. Гэтыя песні былі сродкам выражэння калектыўных пачуццяў і мелі выразную прагматычную накіраванасць – спрыялі нацыянальнай самаідэнтыфікацыі суайчыннікаў, абуджалі да вызваленчай барацьбы. У сітуацыі адсутнасці як у акупаваных нямецкіх, так і ў падкантрольных царскай уладзе беларуска-польскіх землях легальных палітычных арганізацый патрыятычнага кірунку песні былі інструментам выражэння калектыўных грамадска-палітычных поглядаў. У беларуска-польскай літаратуры гэтыя песні з'яўляюцца ў філамацкі час (папулярныя ў коле філаматаў «Сон свой скінуў пан вясёлы» Я. Чачота; «Ода да маладосці» А. Міцкевіча, якая стала амаль што гімнам паўстанцаў 1830 г.)

Нямецкая нацыянальна-патрыятычная песня дасягнула піку свайго развіцця ў перыяд антынапалеонаўскіх войн. Песні войн за вызваленне («*Lieder der Befreiungskriege*») маюць неадназначную рэпутацыю ў сучасным літаратуразнаўстве, і іх трэба разглядаць у сацыяльна-гістарычным кантэксце, у якім яны нараджаліся. З аднаго боку, нельга не заўважыць дэмакратычны характар нацыянальна-патрыятычнай паэзіі, але з другога боку яе не без прычыны абвінавачвалі ў стварэнні глебы для нацыянальна-шавіністычнай ідэалогіі.

Падчас барацьбы з Напалеонам патрыятычныя песні і вершы пісалі Арнім, Айхендорф, Кёрнер. Але найбольш характэрным і неадназначным паэтам гэтага напрамку лічыцца Э. М. Арндт, заўзяты ненавіснік Напалеона, сакратар выбітнага нямецкага палітычнага дзеяча той пары фон Штайна, які адыграў значную ролю ў антынапалеонаўскім руху ў нямецкіх землях. У тэкстах Арнда тых часоў дамінуе адкрытая варожасць да французаў, ён часта ўжывае абразлівыя выразы ў іх адрас («французскія малпы» і г. д.). Нямецкія салдаты, наадварот, паўстаюць як Нябеснае войска, якое павінна выканаць Божую волю – вызваліць і аб'яднаць Германію: «*Zu den Waffen! zu den Waffen! / Zur Hölle mit den welschen Affen! / Das alte Land*

soll unser sein!.. / Zu den Waffen! zu den Waffen! / Als Männer hat uns Gott geschaffen, / Weht, Fahnen, weht! Trompeten, klingt! / In deutscher Treue alle Brüder, / Hinein! Es kehret keiner wieder, / Der nicht den Sieg nach Hause bringt». («*Schlachtgesang*», 1810) ‘Да зброі! Да зброі! / Хай французскія малпы ідуць у пекла! / Старая краіна павінна быць нашай!.. / Да зброі! Да зброі! / Бог стварыў нас мужчынамі, / Вейце, знамёны, гучыце, трубы! / У нямецкай вернасці – усе браты, / Наперад! Ніхто не вернецца, / Хто не прынясе дадому перамогу’ («*Баявая песня*») [4].

Характэрнай асаблівасцю патрыятычнай песні з’яўляецца міфалагізацыя нядаўніх гістарычных падзей, што праяўляецца праз стварэнне галерэі герояў – эпічных багатыроў новага часу: «*Das Lied vom Dörnberg*» ‘Песня аб Дёрнберге’(1813), «*Das Lied vom Chasot*» ‘Песня аб Шазо’(1813), «*Der tapfere König von Preußen*» ‘Мужны кароль Прусіі’ (1813), «*Das Lied vom Stein*» ‘Песня аб Штайне’(1814).

Такім чынам, зварот паэтаў-рамантыкаў да гістарычнай і гераічнай тэматыкі ўяўляў сабою міфалагізацыю як даўняга, так і нядаўняга мінулага, якая мела сваёй мэтай канструяванне нацыянальнай будучыні ў адпаведнасці з рамантычнай сістэмай каштоўнасцей.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Шаладонава, Ж. С. Паэмы Янкі Купалы і Тараса Шаўчэнкі ў кантэксце еўрапейскага рамантызму / Ж. С. Шаладонава // Еўрапейскі рамантызм і беларуская літаратура XIX–XX стст. // Ж. С. Шаладонава [і інш.], навук. рэд. У. І. Мархель; НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы.– Мінск : Беларус. навука, 2008. – С. 9–58.

2. Храпавіцкі, І. Позірк на паэзію беларускага народа / І. Храпавіцкі // Літаратура Беларусі XIX стагоддзя : анталогія / уклад. : К. А. Цвірка і інш, навук рэд. А. В. Мальдзіс. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – С. 538-548.

3. Чачот, Я. Выбраныя творы / Я. Чачот ; уклад, пер. з польскага, прадм. і кмент. К. Цвірка. – Мінск : МФ Беларускі кнігазбор, 1996. – 374.

4. Arndt, E. M. Schlachtgesang / E. M. Arndt // Projekt Gutenberg [Digitale Bibliothek]. – Hamburg, 2012. – URL : <http://gutenberg.spiegel.de/buch/gedichte-9566/18>. – Abgerufen : 26.02.2020.

Т. А. Гавриленко

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУР НА ЯЗЫКОВОМ УРОВНЕ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема взаимодействия и взаимовлияния русской, белорусской, британской и американской лингвокультур на языковом уровне в рамках межкультурной коммуникации. Говоря об особенностях данного процесса, неизбежно приходится сталкиваться с вопросом о результатах такого взаимодействия, которые во многом определяются степенью и интенсивностью взаимовлияния данных лингвокультур друг на друга. Основным же результатом взаимодействия данных лингвокультур на языковом уровне является заимствование иноязычных слов.

Ключевые слова: язык, культура, лингвокультура, межкультурная коммуникация, взаимодействие лингвокультур, языковой уровень.

Неотъемлемой частью межкультурной коммуникации является взаимодействие лингвокультур на языковом, концептуальном и коммуникативно-поведенческом уровнях. В основе любого взаимодействия лежат процессы взаимовлияния и взаимообогащения, в результате которых происходит заимствование слов, концептов, реалий, обмен культурными ценностями и нормами. Пример такого взаимовлияния можно привести на основе анализа особенностей взаимодействия русской, белорусской, британской и американской лингвокультур в процессе межкультурного общения.

В данной статье речь, прежде всего, идет о белорусской и русской лингвокультурах, представленных на территории Республики Беларусь. Естественным, что историческая общность корней, а также использование белорусского и русского языков представителями одного социума (эти два языка имеют одинаковый юридический статус и являются государственными) послужило основой для выдвижения предположения о сходстве и близости белорусской и русской лингвокультур. Исходя из определения лингвокультуры как особого типа взаимосвязи языка и культуры, можно сделать вывод, что, несмотря на некоторые различия языков (русского и белорусского), которые, тем не менее, являются родственными (восточнославянскими); белорусская и русская культуры

имеют много общего и являются составляющими более крупной единицы – культуры восточнославянских стран, которая, в свою очередь, принадлежит к восточному цивилизационному типу. Подтверждением этому служит не только схожесть языков, но и почти одинаковое видение и восприятие мира. Тем не менее, необходимо заметить, что все-таки есть некоторые расхождения в построении культурной картины мира, обусловленные географическими, историческими и социальными факторами.

При рассмотрении британской и американской лингвокультур автор данной статьи придерживается следующей точки зрения. Во-первых, говоря о британском и американском английском, мы говорим о региональных вариантах одного языка – английского. Во-вторых, британская и американская культуры являются составляющими более крупной единицы – культуры англоговорящих стран, которая, в свою очередь, принадлежит к западному цивилизационному типу. Однако, несмотря на единство языка британцев и американцев, между ними существуют различия, ставшие результатом разных исторических судеб, которые должны учитываться при рассмотрении данных лингвокультур.

Сегодня ни один язык, ни одна культура не существует и не развивается изолированно. Взаимодействие лингвокультур способствует заимствованию новых знаний и вместе с тем появлению новых лексических единиц, которые объективируют эти знания. Такие лексические единицы, ставшие результатом взаимодействия лингвокультур на языковом и концептуальном уровнях, принято называть заимствованными.

Источниками инокультурных заимствований обычно служат языки лингвокультур, имеющих в силу различных причин определенное культурное влияние на представителя заимствующей лингвокультуры.

В эпоху больших языковых контактов в современном мире никакой другой язык не оказывает такого мощного влияния на другие, как английский. Богатство и неповторимость внутренней формы английского языка, использование его в качестве языка международной/межкультурной коммуникации, его способность выразить любую идею или понятие, его приоритетность в выражении концептосферы человеческой деятельности подтверждают уникальный статус английского языка. Он фактически оказывается единственным источником пополнения словарного состава почти всех языков мира, что неизбежно приводит к совпадениям в лексическом составе языков, к формированию интернационального пласта лексики и к общности концептов. Русский и белорусский языки не избежали участи других языков.

Займствованиа в современном русском и белорусском языках появляются как по внутрилингвистическим, так и по экстралингвистическим причинам.

К основным внутрилингвистическим причинам можно отнести займствование в случае отсутствия соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора; займствование в случае отсутствия соответствующего наименования в языке-рецепторе; займствование в целях обеспечения стилистического эффекта.

К основным экстралингвистическим причинам проникновения англицизмов в современный русский и белорусский языки можно отнести появление новых понятий и реалий в общественно-политической жизни страны; появление новых слов, которые и раньше существовали в жизни общества, но не имели нужного обозначения; появление новых слов, обозначаемых раньше при помощи словосочетания; влияние моды на иностранные слова; изменение социальной роли предмета.

Кроме того, еще одной важной социальной причиной займствований является постоянное увеличение количества говорящих и знающих английский язык в стране. Нередко в речевой ситуации английское слово становится более престижным, чем русское и белорусское, экспрессия его новизны притягательна, оно может подчеркивать высокий уровень информированности говорящего.

Наиболее простым случаем займствования можно считать займствование наименования вместе с заимствуемым объектом. Такое обращение к лексическому фонду других языков обычно называется лексическим займствованием. Кроме того, совершенно невозможно заимствовать реалию чужой лингвокультуры, не заимствуя при этом ее имя, т. е. реалию-слово.

Изобретение и использование новых технических средств, развитие информационных технологий стали причинами займствования и активного использования англицизмов не только в речи узких специалистов, но и в речи простых людей.

Огромное количество англицизмов используется в экономической, спортивной, косметологической, музыкальной и других сферах.

Еще одним поводом для займствования англоязычной лексики послужило возникновение новых профессий (*шопер, прораб-вотчек, джоббер, медиа-байер, стендист, сюрвейер, хедхантер* и т. д.).

Большое количество займствований в русском языке из английского языка наблюдается в средствах массовой информации, где англицизмы могут быть вполне заменены их русскими эквивалентами.

Влияние английского языка на белорусский очевидно и связано с рядом лингвистических и экстралингвистических факторов. Основной объем заимствований в белорусский язык составляет компьютерная лексика (*смайл, ноўтбук, прынтар, брандмаўэр*).

Кроме того, в белорусском языке, так же как и в русском, многие заимствования связаны со спортивной терминологией (*армрэс-лінг, дартс, кёрлінг, кікбоксінг, рафтынг, цюбінг*), медициной и косметологией (*акупунктура, ліфтынг, стоўн-тэрапія, эўтаназія*).

Постоянно растущая популярность западной массовой культуры, транслируемой средствами массовой информации, способствует все большему распространению англицизмов, связанных с шоу-бизнесом и рекламой. Кроме того, огромное количество англоязычных заимствований в белорусском языке связано с постепенной вестернизацией образа жизни, проникновением новых реалий в быт белорусов (*арганайзер, гамбургер, бойфрэнд, памперсы, сайдынг, фаст-фуд*) [1, с. 36].

Особенностью англоязычных заимствований в белорусском языке является то, что часто заимствования происходят не непосредственно (с английского языка напрямую в белорусский), а опосредованно через русский язык, что обусловлено постоянным взаимодействием двух родственных языков в рамках одного государства и статусом русского и белорусского языков в обществе [2, с. 24].

С одной стороны, многочисленные англицизмы и американизмы, проникающие в русский и белорусский языки, – явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее десятилетие экономические, политические, культурные, общественные связи и взаимоотношения с другими странами, в частности, с англоязычными. С другой стороны, постоянно увеличивается число неоправданных заимствований, широко используются неблагозвучные транскрипции и транслитерации рекламных наименований, нарушаются нормы и правила русского и белорусского языков. Кроме того часто используются английские междометия (*uh-ou, wow*) и американские жесты в русском и белорусском дискурсах, что вызывает противоречие между вербальной и невербальной системами коммуникации [3, с. 110].

Говоря о взаимодействии русской, белорусской и англоязычной лингвокультур на языковом уровне в процессе межкультурной коммуникации, неизбежно приходится сталкиваться с вопросом о степени взаимовлияния данных лингвокультур друг на друга. И в данной ситуации будет несправедливо недооценить влияние русской лингвокультуры на британскую и американскую. В свою очередь, влияние белорусской лингвокультуры на британскую и американскую трудно

объективно оценить, что во многом связано со статусом белорусского языка в истории страны и историей страны в целом.

Стоит заметить, что русские заимствования сыграли большую роль в совершенствовании современной философской и политической терминологии всех языков, в том числе и английского. Во многом это обусловлено политическим, культурным и экономическим значением России в мире в разные исторические эпохи. Помимо непосредственных заимствований из русского языка, в английском языке наблюдается изменение сочетаемости ряда слов под влиянием русского языка.

В последние два десятилетия слова, заимствованные английским языком, в основном связаны с периодом перестройки в СССР и мало отражают события, происходящие в современной России и на территории постсоветского пространства, что связано с растущей ролью английского языка во всех сферах иноязычного общения и, как результат, снижением роли других языков в межкультурной коммуникации.

Таким образом, говоря о проблеме взаимодействия и взаимовлияния русской, белорусской, британской и американской лингвокультур в процессе межкультурной коммуникации, следует отметить, что основным результатом, наблюдаемым на языковом уровне, является заимствование иноязычных слов. Кроме того, взаимодействие названных лингвокультур предполагает разную степень и интенсивность взаимовлияния данных лингвокультур друг на друга. И влияние англоязычной лингвокультуры на русскую и белорусскую нельзя недооценивать, особенно в современных условиях глобализации и интернационализации. Тем не менее не стоит забывать о влиянии русской лингвокультуры на британскую и американскую в определенные исторические эпохи. В свою очередь влияние белорусской лингвокультуры на британскую и американскую на языковом уровне трудно объективно оценить. Во многом это обусловлено историей нашей страны и статусом белорусского языка в современном обществе.

Список использованной литературы

1. Каралёва, Л. Я. Англіцызмы ў тэрміналогіі сучаснай беларускай літаратурнай мовы : манаграфія / Л. Я. Каралёва ; навук. рэд. праф. П. У. Сцяцко. – Гродна : ГрДУ, 2007. – 186 с.
2. Шакун, Л. М. “Усходнія” і “заходнія” крыніцы папаўнення лексічных сродкаў беларускай мовы / Л. М. Шакун // Весн. Бел. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія. – 1995. – № 2. – С. 22–26.

З. Романов, А. Ю. Англицизмы и американизмы в русском языке и отношение к ним / А. Ю. Романов. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 151 с.

УДК 811'42

Г. Н. Игнатюк

ПРОБЛЕМА ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛОГИКО-СМЫСЛОВЫХ И КОМПОЗИЦИОННЫХ ЕДИНИЦ ТЕКСТОВОГО АНАЛИЗА

В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия «текст» и идентификации его конституирующих единиц. Представлены различные точки зрения лингвистов на установление формальных критериев и принципов структурирования текстовых единств и их взаимоотношения с составляющими их языковыми единицами. Осуществлено сравнение отличительных признаков сверхфразового единства и абзаца как базовых фрагментов текста и выявлены характеристики абзаца как основной логико-смысловой и композиционной единицы текстового анализа.

Ключевые слова: *текст, текстовое единство, языковая единица, абзац, сверхфразовое единство, прагматическая установка.*

Несмотря на интенсивность проводимых исследований в области лингвистики текста, очевидны нерешенность многих проблем, касающихся понятия «текст», и отсутствие однозначного подхода к этому вопросу. Так, например, разногласия вызывает вопрос о принадлежности текста к области языка или речи, о структурной организации текста, а также проблема установления формальных критериев, позволяющих выделить текст в самостоятельную единицу. Разнообразие мнений на этот счет приводит к различиям в определениях текста, когда под текстом понимается как одно предложение, так и совокупность предложений, ограниченная рамками сложных синтаксических единств или всего речевого произведения, или не имеющая определенных границ.

Исследователями предложен целый ряд определений текста как объекта лингвистического исследования. Все они, в сущности, сводятся к тому, что текст есть некое структурированное по определенным законам единство, состоящее из языковых единиц – предложе-

ний, объединенных между собой и образующих более крупные единицы – сверхфразовые единства, тематические отрезки текста, параграфы, главы, разделы и т. д., служащие для передачи определенного законченного содержания, отвечающего целям коммуникации [см., напр., 1].

По мнению Ван Дейка, текст – это некоторая макроструктура, некое глобальное единство, не являющееся результатом сложения составляющих его микроструктур, а опирающееся на единство содержания [2]. Продолжая эту мысль, Т. М. Николаева указывает на то, что «внимательный и глубокий анализ этой глобальной макроструктуры может выявить при сопоставлении текстов одной смысловой направленности некоторые общие свойства, как бы исходный текст, не полностью и неединообразно манифестирующийся в реальных текстах» [3, с. 34]; т. е. текст как единица языка (абстрактная модель) представляет собой то общее, что лежит в основе отдельных конкретных текстов, своего рода схему, формулу построения текста или текстов разных типов.

Во многих существующих определениях на первый план выдвигается не содержание высказываний, а то, каким образом построено и из каких моментов состоит это высказывание. При таком подходе текст определяется либо как «конкретная последовательность предложений» (Brinker), либо как «высказывание, состоящее из нескольких предложений» (Boguslawski), либо как «последовательность ряда предложений, которые образуют высказывание в коммуникативном процессе и обуславливаются некоторыми необходимыми условиями» (Heidolph). Обобщением всех этих схожих формулировок может служить определение, в котором текст понимается как заданная автором, почти жестко фиксированная, передающая определенный смысл последовательность предложений, связанных друг с другом семантически при помощи различных языковых способов [4, с. 15].

Е. Агрикола указывает на три признака текста: переплетение семантических отношений отдельных предложений; интеграция отдельных тем (элементов текста), отражающих реальность, их превращение (*Verschmelzung*) в упорядоченное содержательное единство; относительная законченность и замкнутость этого единства [5, с. 13–27].

Установление принципа когерентности текста (Bellert), изучение явлений лексической и грамматической когезии (Halliday, Palek), выявление основных схем тема-рематического движения в тексте (Daneš), разработка принципа делимитации текстовых единств (Harweg) позволило увидеть в тексте нечто, четко делимитированное,

имеющее собственную внутреннюю структуру, представляющее собой моделируемую величину [6, с. 11].

Из вышесказанного следует, что понятие «текст» не имеет однозначного определения. Однако при всех неизбежных терминологических разночтениях общими свойствами признаются для него смысловая цельность, связность и логичность продвижения содержания, коммуникативная значимость, или функциональная направленность. Пожалуй, наиболее полно характеристику текста отражает определение И. Р. Гальперина, согласно которому, текст – это сообщение, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, состоящее из ряда особых единств, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи, и имеющее определенный модальный характер и прагматическую установку [1, с. 18].

Разные исследователи по-разному подходят и к вопросу выделения единиц текста. Некоторые считают основной текстовой единицей предложение, поскольку только предложение является структурно законченной единицей. Однако само по себе сочетание предложений в тексте лишено признаков структурной законченности. Для идентификации единиц текста необходимы другие дифференциальные признаки, относящиеся к области семантики.

Большинство лингвистов исходит из признания существования в языке единиц более высокого уровня, чем предложение, и рассматривают их в качестве составляющих текста. Это должны быть серии связанных между собой предложений, обладающие относительной независимостью в контексте, замкнутой синтаксической структурой и выражающие сложную законченную мысль. По мнению И. Р. Гальперина, «единицей текста является более крупное единство, объединяющее ряд предложений – сверхфразовое единство» [1, с. 67].

Относительно сверхфразового единства в лингвистике еще не существует согласия, как нет и общепринятого определения этого понятия. В качестве отличительных признаков сверхфразовых единств (СФЕ), как правило, указывается их структурная целостность, относительная самостоятельность и независимость от контекста, смысловая общность и спаянность их составляющих. Границей таких единств является, как правило, разрыв или ослабление связи между некоторыми примыкающими друг к другу предложениями, переход от одной темы к другой.

Однако не все лингвисты соглашались с тем, что привлечение смысловых характеристик является надежным способом установления границ СФЕ. Так, например, Б. А. Маслов считает, что понятие

«смыслового единства» является очень зыбким, неустойчивым, во многом субъективным, поэтому не может быть положено в основу выделения СФЕ [7, с. 27]. Эту точку зрения разделяет и Л. Г. Фридман, который полагает, что границы каждой синтаксической единицы должны быть четко определены и маркированы формальными показателями. По его мнению, СФЕ не удовлетворяет этим требованиям, и только абзац обладает релевантными признаками, позволяющими квалифицировать его как единственную реальную суперсинтаксическую единицу – единицу построения текста [8].

Вопрос о сущности абзаца, как и другие, вызывает разногласия у исследователей. В зависимости от того, что берется за основу абзаца, существуют соответственно и различные его определения. Если А. М. Пешковский рассматривал абзац только как смысловую единицу, то многие другие лингвисты отмечали еще и композиционную функцию абзаца (П. С. Поспелов, Т. И. Сильман, О. И. Москальская, В. П. Николаева и др.), полагая, что абзац представляет собой композиционно-смысловую единицу письменной речи, а деление текста на абзацы отражает композиционные черты произведения так же, как и деление на части, главы, параграфы и является разновидностью объемно-прагматического членения текста.

Наряду с объемной характеристикой абзаца, его широкой трактовкой одновременно как синтаксической, логико-семантической и стилистико-композиционной единицы, некоторыми учеными предлагается более узкое понимание абзаца, согласно которому он есть в основном графическое единство или единица «не синтаксического, а собственно композиционного уровня» [6, с. 83]. Отмечается также и то, что абзац далеко не всегда и не обязательно содержит законченную мысль. Более того, некоторые авторы считают требование выражения «законченной мысли», предъявляемое к абзацу, несостоятельным, так как оно является следствием традиционного подхода «снизу вверх» и соссюровского предметного различения языка – речи. Абзац трактуется как компонент текста, имеющий определенные (необязательно завершенные) структуру и содержание и обладающий формальной завершенностью.

Иногда учеными делаются выводы об идентичности понятий «абзац» и «сверхфразовое единство», и абзац как сочетание предложений приравнивается к синтаксическому единству, которое представляется верхним пределом синтаксического анализа [8]. В других работах, напротив, проводится четкое разграничение понятий абзаца и СФЕ: первое – к области композиции письменного текста, второе – к области синтаксиса. Абзац, по утверждению Л. М. Лосевой, нельзя

отнести к синтаксическим категориям, поскольку в синтаксической структуре текста нет никаких других единиц, кроме словосочетаний, сочетаний слов, предложений, сложных синтаксических целых. Автор считает, что один абзац может вмещать в себя несколько сложных синтаксических целых и, наоборот, одно сложное синтаксическое целое может охватывать несколько абзацев [9, с. 20–22].

Таким образом, понятия «абзац» и «СФЕ» если не совпадают, то, во всяком случае, имеют много общего. Однако очевидно, что их нельзя смешивать. Абзац, в отличие от СФЕ, не всегда содержит одну законченную микротему. Так, если СФЕ, будучи выражением смысловой завершенности высказывания, служит единицей объективного членения, то абзац выступает как единица композиционно-стилистического, т. е., в какой-то мере, субъективного членения. В основе объективного деления текста на СФЕ лежит прагматическая установка текста, а в основу субъективного разбиения текста на абзацы положена прагматическая установка автора. Под прагматической установкой автора понимается коммуникативное задание, личность автора и его социальный, профессиональный и эстетический уровень. Прагматической установкой текста следует считать его объективное деление на микротемы.

Принимая во внимание работы исследователей по проблемам абзаца, а также основываясь на положениях, высказанных в свое время видными лингвистами (Л. А. Булаховским, Л. В. Щербой), абзац рассматривается как явление, неотделимое от СФЕ. Обладая целым рядом формальных и содержательных признаков (например, лексические и грамматические показатели связности, внутренняя структура, отмеченность границ), СФЕ, однако, не имеет обычной для лингвистических единиц внешней оформленности. С другой стороны, абзац лишь в соотношении с СФЕ получает определенную смысловую структуру и лингвистические признаки.

Если обратиться к текстам научного стиля, лишенным дополнительных эмоционально-смысловых установок, то следует отметить, что их особенностью является «постепенная, порционная подача информации, создающая информационно насыщенную структуру» [10, с. 293]. За единицу этой структуры принимается абзац в силу четкой обозначенности его границ (формальной завершенности) и относительной самостоятельности в тексте. Поскольку, с коммуникативной точки зрения, абзац в научной прозе призван способствовать развитию мысли, членение научного текста на абзацы должно соответствовать логическому членению мысли. Таким образом, можно считать, что стиль научной литературы характеризуется тенденцией к совпадению прагматической

установки автора с прагматической установкой текста, что и обуславливает совпадение границ СФЕ и абзаца. Можно утверждать, что в текстах научного стиля вероятность совпадения границ абзаца и СФЕ выше, чем возможность их несовпадения.

Абзац как смысловой «квант» и как «застывший» синтаксический шаблон принимается за «минимальный логико-семантический компонент текста» [11, с. 39], а предложение рассматривается, в свою очередь, как минимальная конституирующая единица абзаца. Необходимо при этом подчеркнуть, что абзац – это «качественно новое структурно-семантическое образование, параметры которого существенно отличаются от параметров предложения» [1, с. 69], а значение абзаца – это не механическая сумма, а продукт смысловой интеграции значений входящих в него предложений.

Предложения, составляющие абзац, находятся в различных взаимоотношениях, которые проявляются в разных способах связи между ними. Исследователями выделяются, в частности, такие способы связи, как цепной, лучевой и параллельный, на основании которых можно выделить три типа абзацев: 1) индуктивный – единство с цепной связью, имеющей проспективную направленность; 2) дедуктивный – единство с лучевой связью, имеющей ретроспективную направленность; 3) имплицитный – единство с параллельной связью, имеющей нулевую направленность. Все типы абзаца равны СФЕ и составляют основу текста научной прозы, так как отвечают требованиям прагматической установки текста [6, с. 96].

Соотносительность предложения и абзаца как фрагмента текста бесспорна, поэтому раскрытие смысла отдельного предложения возможно лишь в контексте абзаца (или СФЕ). Функциональная или смысловая организация абзаца предопределяет особенности синтаксической структуры предложения, его размер и характер, тип элементарных предложений, т. е. «типовое значение» [2], а также его позицию в абзаце. Смысловая обусловленность позиционных характеристик предложения отмечалась Э. Виттмерсом: «Предложение не может занимать в тексте произвольное место, так как заключенное в нем высказывание необходимо в определенном месте текста» [12, с. 49]. Значение любого предложения является проекцией общего смысла текста и, в свою очередь, релевантно для общей структуры текста. Функциональные и структурно-семантические особенности предложения коррелируют с его позиционными характеристиками, а также вытекают из характера его взаимодействия с окружающим контекстом в границах абзаца.

Таким образом, смысл предложения, особенности его структурно-семантической организации полностью раскрываются только в тексте и его структурных фрагментах – абзацах, которые являются основными логико-смысловыми и композиционными единицами текстового анализа. Являясь минимальным логико-семантическим компонентом текста, абзац, в свою очередь, конституируется предложениями как его основными единицами.

Список использованной литературы

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
2. Dijk, T. A. van. Text and Context; Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse / T. A. van Dijk. – London : Longman, 1977. – 261 p.
3. Николаева, Т. М. Лингвистика текста: Современное состояние и перспективы / Т. М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. VIII. – С. 5–42.
4. Откупщикова, М. И. Синтаксис связного текста : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / М. И. Откупщикова. – Л., 1987. – 33 с.
5. Agricola, E. Vom Text zum Thema / E. Agricola // *Studia Grammatica*, XI.– Problem der Textgrammatik.– Berlin : Akademie Verlag, 1976. – S. 13–27.
6. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М. : Высшая школа. 1981. – 183 с.
7. Маслов, Б. А. Проблемы лингвистического анализа связного текста (надфразовый уровень) / Б. А. Маслов. – Таллинн : ТПИ, 1975. – 104 с.
8. Фридман, Л. Г. Грамматические проблемы лингвистики текста : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / Л. Г. Фридман. – Л., 1979. – 32 с.
9. Лосева, Л. М. Межфразовые связи в текстах монологической речи : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / Л. М. Лосева. – Одесса, 1969. – 33 с.
10. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М., 1982. – 362 с.
11. Зубов, А. В. Проблемы порождения текста / А. В. Зубов // Теория и алгоритмы. Часть I. – Минск, 1987 – 77 с.
12. Wittmers, E. Über das Modell einiger allgemeinen Grundstruktur des Textes als Mittel zur Erfassung spezifischer Textgesetzmässigkeiten / E. Wittmers // *Textlinguistik I*. – Dresden, 1970. – S. 36–54.

С. Н. Колоцей

ПЕРИФЕРИЙНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙ

В данной статье рассматривается вопрос о наличии сложных многочленных конструкций в системе паремий на примере французского языка. Несмотря на отчетливую тенденцию к простоте и лаконизму, минимум языковых средств, что находит выражение в преобладании простых конструкций в системе синтаксической организации паремий, представленные сложные структуры также согласуются с принципиальными установками паремий. Отмечается эпизодичность сложных многочленных конструкций, используемых паремиями для реализации основной идеи.

Ключевые слова: паремии, структура, синтаксические средства, многочленные синтаксические единства, синтаксический параллелизм.

Как известно, специфика синтаксиса французских паремий заключается в максимально экономном отношении к языковым средствам и включает в себя минимум возможностей, не перегружая формами синтаксическое целое. Тем не менее, наблюдение над фактическим материалом показывает наличие сложных многочленных конструкций в языке паремий. Они представляют собой немногочисленную группу структур, не характерных для структурной организации паремий, и не образуют активного звена в синтаксической системе паремий. Многочленные синтаксические единства составляют лишь 1 % от общего числа паремий, но и они оказываются пригодными для выражения семантико-синтаксических отношений, согласующихся с принципиальными установками паремий.

Как бы ни строились сложные структуры паремий, какие бы отношения они не выражали, они неизменно характеризуются тем, что особенность выражения мысли этими конструкциями, выбор синтаксических средств наилучшим образом согласуются с их целевой направленностью. Паремии не могут нести объективную информацию о явлениях или событиях реальной действительности, поскольку являются результатом двойного обозначения внеязыковой действительности – первичного наименования и вторичного, опосредованного и

мотивированного первичным. Они лишь напоминают о явлениях и событиях исключительно с назидательной целью.

Не дифференцируя сочинение и подчинение при анализе паремий со структурой сложных многочленных конструкций, следует говорить о разнообразии способов объединения предикативных единств в такие сложные конструкции. Наиболее интересной с точки зрения синтаксических отношений является трехчленная конструкция, которую можно представить в виде схемы: одно главное + два придаточных. Место главного предложения строго не фиксировано, например:

Coeur qui soupire n'a pas ce qu'il désire.

Quand on fait ce qu'on peut, on n'est pas obligé à davantage.

Quand le vase est trop plein, il faut qu'il déborde.

Однако чаще всего главное предложение окружено придаточными, например:

Quand on veut noyer son chien, on dit qu'il a la rage.

Qui est coupable d'aucun méfait toujours pense qu'on parle de son fait.

Придаточные предложения, используемые в паремиях со структурой сложных многочленных предложений, представляют собой те же виды придаточных, которые наиболее типичны для сложноподчиненных паремийных конструкций. Это придаточные предложения подлежащие, придаточные предложения определительные, придаточные предложения дополнительные, придаточные предложения обстоятельственные (придаточные времени).

Данные виды придаточных отражают специфику взаимодействия грамматических признаков этой структуры, определяющих ее синтаксический статус, когда функции придаточных оказываются их основной характеристикой. Вследствие этого происходит изменение удельного веса составных компонентов паремии, когда главное предложение теряет свою подчиняющую силу или, по крайней мере, ее ослабляет, и все компоненты уравниваются в своих функциях.

Сложные многочленные конструкции могут объединять структуры следующим образом:

придаточное времени + главное + придаточное дополнительное, например:

Quand la poire est mûre, il faut qu'elle tombe.

придаточное подлежащее + главное + придаточное дополнительное, например:

Qui a la panse pleine il lui semble que les autres sont saouls.

придаточное времени + главное + придаточное определительное, например:

Quand l'aveugle porte la bannière, mal pour ceux qui marchent derrière.

Сложные многочленные конструкции паремий представлены также четырехчленными конструкциями, которые можно разделить на две композиционные части – компоненты первого уровня, по определению В. А. Белошапковой [1, с. 59]. В свою очередь, каждая часть включает два предикативных единства, объединенных однотипными синтаксическими отношениями (компоненты второго уровня). В данных структурах компоненты всех уровней построены на основе синтаксического параллелизма, когда последующая структура воспроизводит предыдущую структуру, сохраняя лексико-морфологические средства и порядок их следования, а действия-состояния двух частей синхронны.

Четырехчленные конструкции французских паремий могут включать два бессоюзных предложения, например:

A jeune homme, vieux cheval; à cheval jeune, vieil homme.

A père avare, enfant prodigue; à femme avare, galant escroc.

Cheval de foin, cheval de rien; cheval d'avoine, cheval de peine.

В структурном плане паремии данного типа характеризуются простотой и «прозрачностью», объединяя эллиптические структуры. Экономно используя языковые средства, конструкции, объединенные в сложное синтаксическое целое, допускают опущение сказуемого, глагольной связки в составном именном сказуемом, оставаясь при этом семантически завершенными. Их характерным признаком можно отметить однородность, показателем которой является параллелизм – лексический и синтаксический, иногда сочетающийся с ритмомелодическим параллелизмом. Эти конструкции выражают отношение «соответствия», близкое к причинно-следственным отношениям [2, с. 93].

Встречаются четырехчленные конструкции французских паремий, включающие два сложноподчиненных предложения, соединенных бессоюзной связью, например:

Fais ce que doit, advienne que pourra.

Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es.

Четырехчленные конструкции французских паремий могут включать два сложноподчиненных предложения, соединенных с помощью союза «et», например:

Qui se marie, fais bien et qui ne se marie pas, encore mieux.

В данных конструкциях компоненты первого уровня связаны отношениями противопоставления, компоненты второго уровня эквивалентны сложным предложениям с придаточными подлежащими.

Придаточное подлежащее, вводимое относительным местоимением «*qui*», выполняет функцию подлежащего по отношению к сказуемому главной структуры. Использование в паремиях относительного местоимения «*qui*» в абсолютной позиции отмечается исследователями как синтаксический архаизм, свойственный именно структурам подобного типа [3, с. 195]. Современные синтаксические нормы требуют употребления в данной конструкции «*qui*» с антецедентом «*celui*» или «*se*». Фактический материал свидетельствует о наличии и таких конструкций в паремийном фонде. Вероятно, это паремии более позднего образования, например:

Celui qui se marie trop tard, se marie pour ses voisins.

Продуктивность сложных конструкций с придаточными подлежащими определяется общими закономерностями и тенденциями, свойственными языку паремий. Паремия строится на базе структуры, с которой связывается выражение универсального значения. Такая структура наилучшим образом согласуется с самой природой паремии: четкое разделение конструкции на равнозначные части, вторая и заключительная из которых несет максимальную нагрузку – вывод, мораль паремии.

Очень редко в языке паремий встречаются четырехчленные конструкции, которые включаются в схему: главное + три придаточных, например:

Qui bien chante et qui bien danse fait un métier qui peu avance.

В целом сложные многочленные структуры относятся к периферии синтаксиса паремий и не являются активным звеном в синтаксической системе паремий. Среди имеющихся многочленных структур наиболее активно представлены те конструкции, которые совмещают в себе признаки типичных паремийных формул: трехчленные структуры, объединяющие главное + два придаточных, и четырехчленные структуры, соединяющие бессоюзные конструкции с параллелизмом частей. Именно они отражают основную тенденцию синтаксиса паремий к универсализации, унификации средств выражения синтаксических отношений. Сами отношения являются условными в силу вторичности значения пословиц как застывших, «неживых» конструкций.

Список использованной литературы

1. Белошапкова, В. А. Сложное предложение в современном русском языке (некоторые вопросы теории) / В. А. Белошапкова. – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.

2. Гак, В. Г. О сопоставлении в структурном и функциональном плане / В. Г. Гак. – ИЯШ, 1975. – С. 85–95.
3. Grammaire Larousse du XXe siècle. – Warszawa : Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1999. – 438 p.
4. Maloux, M. Dictionnaire des proverbes, sentences et maxims / M. Maloux. – P. : Larousse, 2006. – 656 p.
5. Rey, M. Dictionnaire des expressions et locutions figurées / A. Rey. – P. : Robert, 2003. – 1087 p.

УДК 811.161.1'42'23:398.92

Е. Г. Панфилова

ВОПРОС О КОММУНИКАТИВНЫХ ФРАЗЕМАХ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В настоящей статье осуществляется обзор лингвистической литературы, касающейся вопроса обозначения коммуникативных фразем. Автором представлено разнообразие терминов для обозначения коммуникативных единиц фразеологии, и определен круг обозначаемых этими терминами явлений (объем понятий) в работах разных исследователей за последние 100 лет.

Ключевые слова: коммуникативная фразема, термин, объем понятия, лингвистическая литература, фразеология, лингвистическая прагматика.

Начало изучения коммуникативных фразем относится к грамматическим исследованиям 1920-х гг. Внимание к разнообразию предложений в синтаксическом плане не раз наталкивало ученых на мысль о том, что в речевом общении существуют готовые фразы: по грамматической структуре это предложения разных типов, при этом они не строятся, а извлекаются из памяти в готовом виде, обладают конкретным значением и употребляются в определенных ситуациях общения. Так, еще О. Есперсен в «Философии грамматики» (1924) делил единицы синтаксиса на формулы и свободные выражения, указывая, что «Ряд единиц языка, причем любого языка, имеет характер формул (*Доброе утро! Как дела?*); иначе говоря, в них никто ничего не может изменить. Разумеется, формулу можно подвергнуть анализу и показать, что она состоит из нескольких слов; но она воспринимается и

трактуются как целое, значение которого может быть совершенно отличным от значений составляющих его слов, взятых в отдельности» [1, с. 16].

А. М. Пешковский в книге «Русский синтаксис в научном освещении» (1927) в разделе о неполных предложениях, анализируя их типы, выделил в особый разряд «стационарные неполные предложения», в число которых включал разнообразные эллиптические пожелания (*Покойной ночи!*, *Доброго здоровья* и т. п.), поздравления (*С Новым годом!*, *С приездом!* и др.) [2, с. 398–399]. Он отделял такие предложения от неполных предложений и относительно их дальнейшего изучения подчеркивал, что «описание их и отделение от обычных неполных предложений относится скорее к фразеологии, чем к синтаксису» [2, с. 399].

В 1953 г. И. А. Попова в работе «Неполные предложения в современном русском языке» выделяет «общеупотребительные и общепонятные формулы речевого общения», которые наряду с другими синтаксическими образованиями живой разговорной речи не относят к неполным предложениям. К общим формулам речевого общения автор относит наполняемые каждый раз сообразно конкретной обстановке соответствующим содержанием предложения типа *Что с вами*, а также лексически установившиеся устойчивые фразеологические сочетания. Среди последних И. А. Попова выделяет предложения в виде формул приветствия и прощания (*Добрый день!*, *Спокойной ночи!*), типических формул приказаний, отдаваемых в определенной обстановке (*Руки вверх!*, *Ни с места!*), а также устойчивые фразы междометного характера [3, с. 123–124].

Н. М. Шанский в 1963 г. разделил всю фразеологию на два больших класса – номинативную и коммуникативную. Коммуникативные фраземы в зависимости от характера выражаемого ими сообщения Н. М. Шанский разделил на две группы. К первой группе он относил коммуникативные фразеологические обороты афористического характера, содержащие в себе какое-либо нравоучение, меткую мысль, несомненную истину или житейское наблюдение и представляющие собой языковое выражение народной мудрости. Это пословицы и «крылатые слова». Вторую группу составляют «разговорно-бытовые речевые штампы, своеобразные присловья к случаю». Н. М. Шанский отмечал, что «их содержание всегда однопланово и тесно связано с речевой ситуацией: *Держи карман шире!*, *Всего хорошего!*, *Ищи ветра в поле*, *Ума не приложу* и др.» [4, с. 73].

В. Л. Архангельский выделил среди многообразия устойчивых фраз (в состав которых автор также включал пословицы, поговорки,

афоризмы, библейские изречения) так называемые «стационарные фразы диалогической речи», в числе которых: а) модальные: *к слову сказать, шутка сказать*; б) междометные с формами «звательного падежа»: *боже мой! господи помилуй!*; в) эллиптические междометные с формами род. пад.: *счастливого пути!, доброго здоровья!, покойной ночи!*; г) междометные, восходящие к заклинаниям: *типун (тебе) на язык!, чтоб (тебе) пусто было!, лопни (мои) глаза!* и др. [5, с. 76]. Именно такие фразеологизмы позже, в 1970-х гг. стали одним из объектов изучения в лингвистической прагматике и коммуникативной лингвистике.

Для обозначения коммуникативных фразем в лингвистической литературе был предложен ряд альтернативных терминов. Г. Бургер в книге «Идиоматика немецкого языка» (1973) говорит об устойчивых оборотах, «которые могут быть описаны только прагматическими категориями» и называет их «прагматическими идиомами» [6, с. 58]. Поскольку не все коммуникативные фраземы идиоматичны, в одной из своих более поздних работ Г. Бургер говорит уже о «прагматических фразеологизмах» [7, с. 105].

В. Зандерс в монографии по теории коммуникации и немецкой стилистике называет прагматические фразеологические обороты (ФО) «коммуникативными формулами» и определяет как «устойчивые формулы, замечания, побуждения, которые язык предоставляет нам в распоряжение для использования в определенных ситуациях» [8, с. 98]. Этот же термин использует и В. Флайшер в своих работах [9, с. 130]. В терминологии К. Даниелс и Г. Поммерин коммуникативные фраземы называются «языковыми схематизмами» [10, с. 572], в терминологии У. Квастхоф – «формульными выражениями» [11, с. 5]. Р. Экерт и К. Гюнтер говорят о «фразеотекстах» [12, с. 81], Г. Файльке называет коммуникативные ФО «прагматическими формулировками» [13, с. 265].

В немецкой лингвистике особенно популярен термин ‘рутинные выражения (формулы)’. Этот термин в 1981 году ввел Ф. Колмас в книге «*Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*» и использовал его применительно к «выражениям со специфическими функциями для реализации повторяющихся коммуникативных черт» [14, с. 3]. Термин «рутинные формулы (выражения)» позже стал широко использоваться в работах других исследователей немецкой фразеологии [15; 16; 17 и др.] для обозначения «оборотов, которые стали типичными и общепринятыми в определенных повседневных повторяющихся ситуациях в устной и письменной речи» [18, с. 13].

В. Ю. Меликян, рассматривая эмоционально-экспрессивные обороты живой речи, называет их «коммуникемами» [19, с. 3]; в терминологии Р. Ратмайр особая категория вербальных стереотипов, в которую входят формулы приветствия, выражения соболезнования, благодарности, извинения, формулы начала разговора и др., называется «стандартными формулами» [20, с. 63]. Л. Н. Иорданская и И. А. Мельчук называют несвободные сочетания с прагматической функцией «прагматическими фраземами» или «прагматемами» [21, с. 228]. А. Н. Баранов и Д. О. Добровольский включают коммуникативные фраземы в разряд «речевых формул», которые определяют как «идиомы разных структурных типов (преимущественно законченные высказывания) с фиксированной иллокутивной силой или определяющие иллокутивные характеристики речевого высказывания» [22, с. 81]. Разнообразие терминов для обозначения коммуникативных фразем и круг обозначаемых терминами явлений (объем понятий) в работах разных авторов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Термины для обозначения коммуникативных клише в работах разных авторов и круг языковых явлений, обозначаемых терминами

Работы (по хронологии первой публикации)	Термин	Языковые явления, обозначаемые терминами
1	2	3
Шанский 1963, с. 73	разговорно-бытовые речевые штампы	коммуникативные фраземы, поговорки
Архангельский 1964, с. 76	стационарные фразы диалогической речи	коммуникативные фраземы
Burger 1973, с. 58; 1982, с. 105	прагматические идио- мы; прагматические фраземы	коммуникативные фраземы
Sanders 1977, с. 98; Fleischer 1982, с. 130	коммуникативные формулы	коммуникативные фраземы
Daniels, Pommerin 1979, с. 572	языковые схематизмы	коммуникативные фраземы
Coulmas 1981; Kühn 1983, 1987; Lüger 1992; Stein 1994, 1995; Burger 1998	рутинные формулы (выражения, обороты)	коммуникативные фраземы

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Quasthoff 1983, с. 5	формульные выражения	коммуникативные фраземы
Eckert, Günter 1992, с. 81	фразеотекстемы	коммуникативные фраземы
Feilke 1996, с. 265	прагматические выражения	фраземы
Меликян 2001, с. 3	коммуникемы	часть коммуника- тивных фразем, эмоционально- экспрессивные обо- роты живой речи
Ратмайр 2003, с. 63	стандартные формулы	коммуникативные фраземы
Иорданская, Мель- чук 2007, с. 228	прагматические фраземы, прагматемы	коммуникативные фраземы, послови- цы, поговорки, крылатые слова
Баранов, Доброволь- ский 2008, с. 81	речевые формулы	коммуникативные фраземы, послови- цы, поговорки, афоризмы

Как видно из таблицы, объем понятий терминов, используемых для обозначения коммуникативных фразем у разных исследователей различается. Некоторые авторы относят к речевым формулам наряду с фраземами самые разные синтаксические структуры, а также включают в их состав поговорки, крылатые фразы, афоризмы.

Список использованной литературы

1. Есперсен, О. Философия грамматики [1924] / О. Есперсен ; пер. с англ. В. В. Пасека, С. П. Сафроновой ; под ред. и с предисл. Б. А. Ильиша. – М. : Изд-во иностр. лит., 1958. – 331 с.
2. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении [1927] / А. М. Пешковский. – 8-е изд., доп. – М. : Яз. славян. культуры, 2001. – 544 с.

3. Попова, И. А. Неполные предложения в современном русском языке / И. А. Попова // Труды / Ин-т языкознания Акад. наук СССР. – М., 1953. – Т. 2. – С. 3–137.
4. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка [1963] / Н. М. Шанский. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1985. – 160 с.
5. Архангельский, В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке / В. Л. Архангельский. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1964. – 315 с.
6. Burger, H. Idiomatik des Deutschen / H. Burger, H. Jaksche. – Tübingen : Niemeyer, 1973. – 117 S.
7. Burger, H. Handbuch der Phraseologie / H. Burger, B. Häcki, A. Sialm. – Berlin; New York : de Gruyter, 1982. – XIV. – 433 S.
8. Sanders, W. Linguistische Stilistik: Grundzüge der Stilanalyse sprachlicher Kommunikation / W. Sanders. – Göttingen : Vandenhoeck u. Ruprecht, 1977. – 201 S.
9. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig : Bibliogr. Inst., 1982. – 250 S.
10. Daniels, K. Die Rolle sprachlicher Schematismen im Deutschunterricht für ausländische Kinder / K. Daniels, G. Pommerin // Die neueren Sprachen. – 1979. – № 6. – S. 572–586.
11. Quasthoff, U. Formelhafte Wendungen im Deutschen: zu ihren Funktion in dialogischer Kommunikation / U. Quasthoff // Germanistische Linguistik. – 1994. – № 5/6. – S. 5–24.
12. Eckert, R. Die Phraseologie der russischen Sprache / R. Eckert, K. Günther. – Leipzig [etc.] : Langenscheidt Verl. Enzyklopädie, 1992. – 176 S.
13. Feilke, H. Sprache als soziale Gestalt: Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik / H. Feilke. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996. – 363 S.
14. Coulmas, F. Routine im Gespräch: zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik / F. Coulmas. – Wiesbaden : Athenaion, 1981. – 219 S.
15. Kühn, P. Die Beschreibung von Routineformeln im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch / P. Kühn // Lexikologie: ein intern. Handbuch zur Natur u. Struktur von Wörtern u. Wortschätzen / D. A. Cruse. – Berlin; New York : de Gruyter, 1987. – S. 830–835.
16. Kühn, P. Pragmatische und lexikographische Beschreibung phraseologischen Einheiten: Phraseologismen und Routineformeln / P. Kühn // Germanistische Linguistik. – 1983. – № 1/3. – S. 175–235.
17. Lüger, H.-H. Sprachliche Routinen und Rituale / H.-H. Lüger. – Frankfurt/Main [etc.]: Lang, 1992. – 182 S.

18. Duden: in 12 Bd. – 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. – Mannheim [etc.] : Dudenverl., 2008. – Bd. 11: Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik / Red. Bearb.: W. Scholze-Stubenrecht, W. Worsch. – 959 S.

19. Меликян, В. Ю. Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи: словарь / В. Ю. Меликян. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 240 с.

20. Ратмайр, Р. Прагматика извинения: сравнительные исследования на материале русского языка и русской культуры / Р. Ратмайр ; пер. с нем. Е. Араловой. – М. : Яз. славян. культур (Кошелев), 2003. – 272 с.

21. Иорданская, Л. Н. Смысл и сочетаемость в словаре / Л. Н. Иорданская, И. А. Мельчук. – М. : Яз. славян. культур, 2007. – 672 с.

22. Баранов, А. Н. Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М. : Знак, 2008. – 656 с.

УДК 811.111'42

Е. В. Сажина

ФУНКЦИЯ СОУЧАСТИЯ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПОЛЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В данной статье рассматривается вопрос языковых признаков реализации функции соучастия в полемическом дискурсе на материале британской и белорусской прессы. Установлено, что для адресата полемического дискурса характерно выражение согласия/несогласия не только с точкой зрения авторов статей, но и героев статей, а также других читателей. В реализации функции соучастия также участвуют вопросно-ответные единства и лексические единицы, в семантике которых присутствует сема «участие».

Ключевые слова: коммуникативная лингвистика, полемический дискурс, функция соучастия, языковые средства, коммуниканты.

На протяжении многих столетий ученые-лингвисты пытаются систематизировать знания в области коммуникации. Установлены особенности функционирования коммуникативных механизмов (Ю. Лотман),

связь личности, слова и контекста (Г. Шпет), изучено многообразие средств, которыми пользуется человек для реализации своей языковой способности и т. д. Тем не менее, исследования в области коммуникативной лингвистики продолжают, поскольку под влиянием технического прогресса и с появлением новых каналов коммуникативного взаимодействия изменяются условия коммуникации, происходит изменение в целевых установках коммуникантов, что отражается на языке и структуре практически любого дискурса и требует комплексного исследования этих изменений.

Одним из наиболее популярных типов дискурса в настоящее время является полемический дискурс, который благодаря развитию интернета, социальных сетей и мессенджеров приобретает новую форму, которая оказывает влияние на выбор языковых средств, используемых коммуникантами для взаимодействия, а также на цель самого дискурса.

Исследование проводится на материале печатных СМИ, поскольку именно в этой сфере изменения на лингвистическом уровне получили наиболее четкое проявление за последние несколько десятилетий и требуют систематизации.

Как известно, печатные средства массовой информации с момента своего появления выполняют такие функции, как информационную, пропагандистскую, социально-педагогическую, организаторскую, рекреативную, культурно-просветительскую, образовательную и интегративную. Однако начиная с начала 21-го века происходит смещение функционального фокуса в сторону партиципационной функции СМИ, которая предполагает переход читателей из пассивных потребителей в активных участников, тем самым реализуя функцию соучастия за счет комментирования, создания текстовых постов, графического, визуального, интерактивного и иного другого контента. Данный поворот медийного вектора не мог не отразиться и на полемическом дискурсе, трактуемом нами как совокупность связанных письменных текстов, представляющих собой высказывания участников в некоторой полемической ситуации, имеющий своей коммуникативной целью поиск решения актуальной проблемы [1]. В связи с этим актуальность проводимого исследования заключается в установлении языковых признаков совместного участия в полемическом диалоге.

Проведенное ранее исследование позволило детально изучить структурные и прагматические характеристики полемического дискурса печатных СМИ на материале англоязычной прессы. Однако благодаря широкому использованию интернета, социальных сетей и мессенджеров авторами статей, полемический диалог расширил свои границы, привлекая к соучастию все большее количество участников в поиске решения проблем в различных сферах жизнедеятельности. Таким обра-

зом, возникает необходимость в детальном изучении закономерностей реализации подобного рода коммуникации и установлении его языковых характеристик в сравнительно-сопоставительном ключе.

Согласно «Толковому словарю Даля», соучаствовать значит «участвовать, быть участником, товарищем или пособником, помощником или посредником, деятельно присоединиться к чему-либо» [3]. Поэтому целью работы является установление языковых признаков, подтверждающих соучастие адресанта в процессе поиска решения обсуждаемой проблемы. Для проведения практического анализа методом сплошной выборки были отобраны статьи из британской и белорусской прессы, в которых присутствуют отклики читателей, комментарии. Безусловно, главным признаком соучастия являются сами отклики, комментарии на опубликованную статью, между которыми прослеживается тематическая связность, реализующаяся посредством повторов лексики, ответами читателей на вопросы из статьи и т. д. Наше внимание обращено на языковые средства, маркирующие действия читателей, в которых они выражают присоединение к полемике по ряду вопросов, затрагиваемых авторами статей в прессе, то есть вступление в полемический диалог.

Одним из главных языковых признаков соучастия адресата в решении существующих проблем является выражение им своего согласия или несогласия с мнением, фактами, которые излагает адресант:

*Sennheiser2258: I **agree wholeheartedly** with this but there's also a need for the narratives to change away from "us and them" and "left versus right".*

*Максим Тишин: С одним **можно точно согласиться**, образование в стране на высоком уровне.*

Как мы видим из выше приведенных примеров, читатели соглашались с высказываниями авторов статей (*agree wholeheartedly* – искренне согласен; можно точно согласиться). При этом на языковом уровне наблюдается употребление глаголов согласия, которые в нашем случае сопровождаются экспрессивно-оценочной лексикой и модальным глаголом, что придает убедительность словам авторов отзывов.

Другим признаком реализации функции соучастия в полемике являются ответы читателей на прямые и косвенные вопросы, заданные авторами статей:

*Статья: Johnson seems unable to unify us. **Who will speak for the country? (Кто ответит за страну?)***

*Отклик (Michaelsober (reader)): **Nicola Sturgeon, that's who should speak for the nation (Никола Стерджен, вот кто будет выступать за нацию)**, England voted Johnson, and they are stuck with it [4].*

Статья: Вы помните SARS-CoV-2? Он тоже был реактивный, а потом к лету резко исчез и больше никогда не появлялся. Куда он делся, улетел на другую планету?

Отклик (Настя Масленникова): Вирус есть, вирус новый, вирус никуда не ушел и до следующего лета точно будет [2].

Как показал анализ примеров, присутствие в откликах читателей ответов на вопросы из статей свидетельствует о включении адресатов в полемический диалог, тем самым имеет место реализация партиципационной функции в полемическом дискурсе.

Как известно, для процесса вовлечения в полемический диалог характерно употребление обращений к другим участникам полемики, что на языковом уровне находит отражение в виде местоимений *you, we, ты, вы, мы*, а также таких существительных, как *friends, colleagues, readers, друзья, коллеги, читатели* и т. д.

Рассмотрим следующие примеры из британской и белорусской прессы:

Статья из газеты "The Guardian": As and when we start to emerge from the coronavirus period, I would imagine we will be hearing a great deal about a new kind of Conservatism, and the supposed end of a Tory approach to governing that lasted 40 long years, from 1979 to 2019.

Статья из газеты «Беларусь Сегодня»: По-моему, даже психологическое воздействие прививки невозможно переоценить. Ведь долгие месяцы нас приучали к мысли, что лекарств нет и полагаться можно лишь на внутренние резервы организма. Массовая вакцинация – наша опора, которая поможет преодолеть коллективные страхи, чтобы мы смогли вернуться к прежней жизни.

Употребляя указанные местоимения, авторы статей стремятся сократить дистанцию с читателями, тем самым пытаясь вовлечь последних в дискуссию по обсуждаемой проблеме, реализуя функцию соучастия.

Дальнейший анализ материала позволил также выявить набор лексических единиц, которые подтверждают реализацию партиципационной функции в исследуемом дискурсе. Так, употребление слов *together, jointly, support, join, participate присоединяться, принимать участие, поддерживать* и т. д., в семантике которых присутствует либо активизируется в контексте сема 'участие', свидетельствует о присоединении участников полемического диалога к решению того или иного вопроса. Рассмотрим примеры:

*Radleyman: We are **all** in this **together** (все ... вместе) ... as a nation, not in the truly evil words of George Osborne as a prelude to the biggest assault on the poor, the disabled, the ill, than anything since the*

thirties. We must solve our problems **together** (**вместе**) and we should expect our government to pay attention [4].

*Александр Нестеров: Я **предпочитаю** второй вариант. Пусть лучше на доводку до ума новых вакцин уйдет еще полгода или чуть больше – зато в итоге получим надежный продукт. Так что в сегодняшнем споре я **принимаю сторону** умеренно пессимистичной Людмилы [2].*

Сравнительный анализ полученных результатов на материале британской и белорусской прессы позволил установить, что для полемического дискурса характерен сдвиг функционального фокуса в сторону соучастия, что получает свое отражение на языковом уровне в форме согласия/несогласия с фактами, мнением авторов статей в прессе, ответами на вопросы, встречающиеся не только в статьях, но и откликах других читателей, дистантное участие в решении тех или иных проблем, которые возникают в обществе. Тем самым, из пассивного читателя адресант превращается в активного участника полемики, который напрямую либо косвенно может участвовать в ходе поиска решений существующих вопросов, высказывая свою точку зрения, предлагая пути решения, приводя аргументированные доводы и т. д. Таким образом, мы можем говорить о расширении функциональных границ британского и белорусского полемического дискурса, что находит свое отражение на языковом уровне.

Список использованной литературы

1. Сажина, Е. В. Структурные и прагматические характеристики полемического дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. В. Сажина. – Минск : МГЛУ, 2007. – 132 с.
2. Стоит ли торопить разработчиков вакцины от COVID-19 [Электронный ресурс] // Беларусь Сегодня. – Режим доступа : <https://www.sb.by/articles/gonka-na-vaktsinakh.html>. – Дата доступа : 07.08.2020.
3. Толковый словарь Даля онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.slovardalja.net/word.php?wordid=38692>. – Дата доступа : 24.02.2020.
4. Harris, J. Johnson seems unable to unify us. Who will speak for the country? [Electronic resource] // The Guardian. – Mode of access : <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/05/boris-johnson-failed-unifying-leader-keir-starmer-coronavirus-crisis>. – Date of access : 05.04.2020.

А. В. Собко

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ

Антропонимы, являясь неотъемлемой частью языка, развиваются в нём по общим законам, живо реагируя на любые изменения в мире в целом и в отдельно взятом государстве в частности. Изучение антропонимического пространства в определённой языковой среде помогает сделать выводы об историческом и социокультурном развитии носителей изучаемого языка, проживающих на определённой территории. В своём исследовании мы пытаемся выявить закономерности и тенденции английского имяобразования, так называемого «имятворчества», характерного для современного англоговорящего общества Великобритании и США.

Ключевые слова: антропонимикон, имя собственное, имятворчество, имяобразование, антропоним, ономастикон, оним.

Язык не является чем-то постоянным и неизменным ввиду того, что он непрерывно развивается и изменяется. Имена собственные, являясь важной и неотъемлемой частью любого языка, мгновенно реагируют на любые изменения, происходящие в мире. Имена собственные впитывают в себя особенности того времени, в котором они были созданы и функционировали. Антропонимы содержат важную языковую и неязыковую информацию, которая закладывается в них современным миром.

Ономастикон любого народа складывается спонтанно, при этом длительное употребление определённых категорий антропонимов приводит к формированию их системности.

Имена собственные формируются на базе словарного состава того или иного языка, они являются полноправными словами со своим особым назначением и специфической функцией. Антропонимы обладают смыслом и индивидуальным, глубоким планом содержания, который включает в себя не только речевую информацию, но и энциклопедическую, равно как и языковую.

Имена людей – это часть истории народа. Развитие антропонимической системы каждого народа связано с развитием производства, бытом, верой, творчеством, историческими контактами. Именно по-

этому имена людей всегда отражают культурно-исторические условия развития нации в какой-то определённый отрезок времени.

В свете ориентации современной системы образования и воспитания подрастающего поколения на этническую культуру, историю развития и становления собственного народа, семьи и рода, а также интерес к культуре и истории других государств, изучение антропонимов помогает исследовать процессы, происходившие в языке, прогнозировать возможные изменения лексического, грамматического и фонетического состава языка. Понимание определённых законов функционирования онимов в языке может помочь в исследованиях не только лингвистического плана, но и решить ряд вопросов исторического развития того или иного этноса.

Не вызывает сомнений то, что роль имени собственного в бытовой коммуникации общества невероятно велика.

Принимая во внимание тот факт, что картотека имён собственных видоизменяется с течением времени, не следует забывать и о моде на имена, которая меняется, согласно статистике, в среднем каждые 10 лет.

Судя по данным исследований за 2009 год, например, самыми распространёнными именами как в Великобритании, так и в США являлись *Daniel, Olivia, Sophie* (американский вариант – *Sophia*), *Chloe*. А статистические данные за 2015 год говорят о том, что в США десятка самых популярных имён среди новорожденных выглядела уже следующим образом: *Noah, Liam, Mason, Jacob, William, Emma, Olivia, Sophia, Ava, Isabella*.

В Англии, Уэльсе и Северной Ирландии имя *Jack* было наиболее часто используемым именем для младенцев в период с 2003 по 2007 годы. Если же обратиться к историческим записям, то можно увидеть, что высокий статус имени *Jack* в качестве мужского личного имени – это явление совсем недавнее. За весь XIX век и первую половину XX века наиболее часто используемыми мужскими личными именами были *William* и *John*.

Национальное бюро статистики Великобритании опубликовало отчет о самых популярных именах для мальчиков и девочек в Англии и Уэльсе за 2013 год. Согласно этим данным родители в Великобритании выбирали в 2013 году чаще всего имя *Amelia* для новорожденных девочек и имя *Oliver* для сыновей. Женское имя *Amelia* сохраняло за собой лидерство 3 года подряд, начиная с 2011 года. Можно предположить, что это связано с появлением именно в этом же году женского персонажа *Amelia Pond (Amy)* в суперпопулярном британском телесериале «Доктор Кто».

Единственным новым именем в десятке самых популярных женских имён стало имя *Poppy*. А *Oscar* и *George* стали новичками в десятке самых распространённых мужских имён.

Родительский ресурс «BabyCenter» проанализировал имена, которые давались новорожденным за 2018 год в Соединённых Штатах Америки, и опубликовал данные своих исследований. Результаты оказались следующими: самым популярным женским именем на протяжении 9 лет было имя *Sofia*. А имя *Jackson* было лидером на протяжении 6 лет [1]. Следует признать, что данное мужское имя стало функционировать в современном языке в качестве альтернативы к имени *Jack*.

Говоря о современных тенденциях именования в таких странах, как Великобритания и США, нельзя обойти вниманием тот факт, что становятся популярными имена в честь овощей и фруктов, специй, игр, блюд, ароматов, кинофильмов, блогеров, телешоу, растений, курортных мест, знаменательных дат и т. д.

Так, в Соединённых Штатах Америки современные родители, подчёркивая свою любовь к вегетарианству, сыроядению, здоровому и сбалансированному питанию, порой, выделяя свои гастрономические предпочтения, называют своих новорожденных детей *Cabbage* ('Капуста'), *Kiwi* ('Киви'), *Saffron* ('Шафран'), *Rosemary* ('Розмарин'), *Absinth* ('Полынь'), *Cherries* ('Вишня'), *Berry* ('Ягода'), *Candy* ('Конфетка'), *Sorrel* ('Щавель').

Любители оккультизма могут назвать своего ребёнка *Mephistopheles* ('Мефистофель'), *Archangel* ('Архангел'), *Ghost* ('Дух') и даже *Demon* ('Демон').

Многим родителям нравятся компьютерные игры, и они начали называть детей именами их персонажей: *Ramirez*, *Leviathan*, *Bunny*, *Rogue*.

Благодаря невероятной популярности телесериала «Игры престолов» в США в 2012 году 754 американки получили имя *Arya*, а в Великобритании в 2014 году появилось 187 девочек с этим именем [2]. Не только на территории США и Великобритании, но и на постсоветском пространстве всё чаще новорожденным дают такие имена героев романов из цикла «Песнь Льда и Пламени» Джорджа Мартина, как *Кхалиси* (*Khalisi*), *Тирион* (*Tirion*), *Санса* (*Sansa*), *Брианна* (*Brianna*), *Кейтилин* (*Catilin*), *Григор* (*Grigor*), *Сандор* (*Sandor*), *Джейме* (*Jaime*), *Теон* (*Teon*), *Джоффри* (*Joffrey*).

Большая часть корпуса имён собственных непосредственно связана со знаменитостями, в частности с семейством Кардашьян и дру-

гими звёздными, медийными личностями. Примером могут служить имена *Kendall, Noel, Kourtney, Khloe* и др.

При этом в системе именования остается место миру, духовности, человеческим ценностям, чувствам и эмоциям. Психо-эмоциональное состояние родителей, их настроение чётко прослеживается в именах, которые они дают своим малышам. Сейчас многие испытывают стресс, неудовлетворённость политической и финансовой ситуацией в стране и мире, поэтому в США стали популярны такие имена, как *Peace* ('Мир'), *Slim* ('Стройность'), *Harmony* ('Гармония'), *Rainbow* ('Радуга'), *Hope* ('Надежда'), *Ocean* ('Океан'), *Sky* ('Небо'), *Confidence* ('Уверенность'), *Security* ('Защита').

В общем и целом, английская система имён очень интересна и во многом для нас необычна, ведь в качестве первого и второго имени могут даваться не только традиционные имена, но и фамилии. Для этого обычно выбираются фамилии родственников, знаменитостей или исторических персонажей. Так, например, американская актриса Анджелина Джоли назвала свою дочь *Марли (Marley)* в честь Боба Марли. А типичная дворянская фамилия *Дарси (Darcy)* сама по себе может даваться в качестве личного имени: *Дарси Линн ЛяПьер (Darcy Lynn LaPier)* – американская актриса и модель, *Дарси Роуз Бирнс (Darcy Rose Byrnes)* – американская актриса, *Дарси Линн Фармер (Darci Lynne Farmer)* – американская певица [3].

Что касается современного антропонимического пространства Великобритании, то тут, без сомнения, королевская семья по-прежнему оказывает большое влияние на умы молодых родителей. Ведь в первой десятке самых популярных английских имен присутствуют уже многие годы два имени – *William* и *Garry*. Даже имя нового наследника королевского престола, принца *Джорджа (George)*, не явилось неожиданностью для англоговорящей общественности.

Говоря об особенностях английских имён собственных, нельзя обойти вниманием широкое использование уменьшительных форм. Так, например, в американских СМИ можно встретить такие заголовки, как «Barack Obama had a meeting with Jen Psaki». При этом полное имя бывшего президента США – Barack Hussein Obama II, а представителя Государственного департамента США – Jennifer Rene Jen Psaki.

В англоязычных странах можно даже официально записать ребенка под уменьшительно-ласкательным именем, поскольку регистрационное законодательство не имеет почти никаких ограничений [3]. Поэтому в качестве имени можно выбрать практически любое слово. Например, американская топ-модель и актриса *Brooklyn Danielle Decker* названа в честь района города Нью-Йорка, а предста-

вители всемирно известной династии миллионеров Хилтоны назвали свою дочь *Paris*, т. е. *Париж*, в честь города, где они провели медовый месяц. Американский актёр *London Clark* назван в честь столицы Великобритании, американская актриса *China Anne McClain* была так названа своими родителями, которые любят китайскую культуру и традиции. Двух американских актрис зовут *Havana Ginger* и *Amber Montana*. А имя американского барабанщика *Lucky Blue Smith* переводится на русский язык «счастливчик».

На количество имен ограничений тоже нет, хотя большинство людей ограничивается двумя-тремя: *Billy Bob Thornton*, *Angelina Jolie Pitt*, *Shia Saide LaBeouf*. Но бывают и исключения: например, полное имя английского музыканта *Brian Eno* – *Brian Peter George St John le Baptiste de la Salle Eno*. А английского футболиста по имени *Charlie Oatway* родители назвали в честь 11 игроков их любимой футбольной команды *Queens Park Rangers F.C.*: *Anthony Philip David Terry Frank Donald Stanley Gerry Gordon Stephen James Oatway* [3]. Девочке, родившейся в 1984 году в штате Техас, родители дали имя *Roshan D'Atellinesh Jaunneveshenk Koya Anfskvatsiuty Williams*. В Великобритании живёт человек с именем *Barnaby Marmaduke Aloysius Benjy Cobweb Dartagnan Egbert Felix Gaspar Humbert Ignatius Jayden Kasper Leroy Maximilian Neddy Obiajulu Pepin Quilliam Rosencrantz Sexton Teddy Upwood Vivatma Wayland Xylon Yardley Zachary Usansky*.

Наблюдая за современными антропонимическими тенденциями, можно заметить, что в США и Великобритании всё более популярными становятся французские, испанские, итальянские имена: *Jacqueline*, *Michelle*, *Anita*, *Angela* и *Angelina*. Часто заимствуются иностранные формы имен, существующих в английском языке: *Marie* вместо *Mary*, *Katrina* вместо *Catherine*, *Julie* вместо *Julia*. Иногда родители, чтобы придать имени большую оригинальность, специально меняют его общепринятое написание: *Alivia* вместо *Olivia*, *Alysha* вместо *Alicia*, *Abigayle* вместо *Abigail* [3].

Подводя итоги всему вышесказанному, хотелось бы отметить, что тенденции имятворчества в Великобритании и США уникальны, неповторимы и, что кажется нам самым важным, непредсказуемы в своём разнообразии. Безусловно, выбор имени для ребёнка является важным шагом для любого любящего и заботливого родителя, независимо от его вероисповедания, места жительства или уровня образования.

Ещё на начальном этапе становления и развития общества имя человека, данное ему при рождении, считалось его оберегом, талисманом. Поэтому и в современном мире молодые родители в своём стремлении обезопасить жизнь своего новорождённого малыша, направить его в

нужное профессиональное или творческое русло, выделить своё чадо из тысяч других детей создают особенную антропонимическую систему, которая порой кажется представителям других национальных культур абсурдной, смешной, но при этом удивительной.

Список использованной литературы

1. Most popular baby names of 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// babycenter.com/top-baby-names](http://babycenter.com/top-baby-names). – Дата доступа : 01.10.2019.

2. СМИ: Россияне начали называть детей именами из «Игры престолов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://https://tjournal.ru/flood/55405-game-of-thrones-names>. – Дата доступа : 17.05.2019.

3. Европейские имена: значение и происхождение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kurufin.ru/>. – Дата доступа : 12.03.2020.

УДК 821.111(73)'06-1

В. Ю. Соболевич

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЧУВСТВА ЛЮБВИ В СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПОЭЗИИ

В данной статье рассматриваются способы, используемые для выражения чувства любви в поэзии современных американских поэтов. Как пример анализируются стихотворения двух современных американских поэтов Х. Фэррис и Дж. Ф. Нимса. В произведениях указанных поэтов способами выражения чувства любви являются стилистические приемы, искусно используемые авторами.

Ключевые слова: поэзия; стихотворение; любовь; чувство; стилистический прием.

Поэзия является древнейшей формой литературы. Это творческий способ выразить себя. Она является одним из наиболее эффективных инструментов, которые люди используют для выявления ошибок в обществе и поощрения добродетелей. Понятие «поэзия» можно определить как тип литературы, основанный на взаимодей-

ствии слов и ритма [1, с. 573]. В ней часто используют рифму и стихотворный размер. Рифма – это популярный литературный прием, в котором повторение одинаковых или похожих звуков происходит в двух или более словах, обычно в конце строк стихотворений или песен [1, с. 656]. Стихотворный размер – это набор правил, регулирующих количество и расположение слогов в каждой строке [1, с. 609]. В поэзии слова соединяются вместе, чтобы сформировать звуки, образы и идеи, которые могут быть слишком сложными или абстрактными для непосредственного описания.

Темы для написания поэтических произведений, в частности, стихотворений, могут быть различными. Например, красота, юмор, патриотизм, любовь, политическое послание и т. д. Тема любви является одной из часто используемых. Любовь – это многомерное понятие и ее можно рассматривать под разными углами. Любовь часто описывают как прекрасное чувство, которое выражает любовь и дружбу. Так возникают стихотворения о любви, которые были, есть и будут популярны среди читателей во все времена.

Современные стихотворения о любви – “Magic of Love”, написанное американской поэтессой Хелен Фэррис, и “Love Poem”, автором которого является американский поэт Джон Фредерик Нимс, служат примерами произведений, где тема любви раскрывается разными способами. Их названия не противоречат посланию, передаваемому в теме. Хотя тема у рассматриваемых стихов одинаковая, способ, с помощью которого авторы выражают свои идеи и мысли, отличается. Они показывают любовь с разных сторон. Каждый из них воспринимает чувство любви по-своему и использует разные способы его выражения, например, рифму, синтаксис, стилистические приемы и т. д.

Хелен Фэррис в своем стихотворении пытается представить чувство любви как что-то нежное, ценное. Она утверждает, что люди могут избавиться от всех проблем, просто любя друг друга. Автор сравнивает любовь с благословением, которое означает, что человек, который любит Вас, послан Богом, чтобы принести Вам самое лучшее в жизни:

*“There’s a wonderful gift that can give you a lift,
It’s a blessing from heaven above!
It can comfort and bless, it can bring happiness –
It’s the wonderful MAGIC OF LOVE!”* [2, с. 136].

Персонификация, используемая в первых строках стихотворения, показывает, насколько сильным может быть чувство любви. Оно обладает способностью разрушать и созидать, а также помогает душе

найти путь из темноты. Используемые сравнения “...*Like a star in the night...*”, “...*Like the sun...*” [2, с. 136] указывают на характеристики рассматриваемого чувства в его многочисленных формах и проявлениях. Лирическая героиня данного стихотворения утверждает, что любовь может быть яркой и смелой, и сравнивает ее со звездами, она сияет и наполняет яркостью дня, как солнце. В этом стихотворении чувство любви является даром. Оно благословляет и озаряет душу счастьем.

*“...When love lights the way, there is joy in the day
And all troubles are lighter to bear,
Love is gentle and kind, and through love you will find
There’s an answer to your every prayer!..”* [2, с. 136].

В рассматриваемом стихотворении можно увидеть много клише, а умелое использование аллитерации и ассонанса показывает читателю, что чувство любви для лирической героини неизбежно, а также непостижимо. Любовь является ответом на каждую молитву читателя и лирической героини.

Стихотворение “*Magic of Love*” заставляет читателя задуматься о том, как найти любовь, и о том, что может случиться после этого. В стихотворении чувство любви представлено как жемчужина, которая покажет путь на небеса тому, кто ее найдет. В нем говорится “... *it can comfort and bless, it can bring happiness, you will find it if you do all your dreams come true...*” [2, с. 136], и читатель попадает в иллюзию, представляя себе великие вещи, такие как благословение и мечты, осуществляемые только путем поиска чувства любви.

Х. Фэррис в своем стихотворении говорит о чувстве любви к человеку, но она не говорит о том, что этот человек может испытывать любовь в ответ. Любовь в реальной жизни не так проста. Автор говорит об основной и общей версии чувства любви и не вникает в него глубоко, оно заключается в том, чтобы просто влюбиться в того, кто «любит» вас. Она просто не показывает состояние влюбленности и то, что чувство любви обладает сложным набором противоположных свойств. У него есть свои плюсы и минусы, но в то же время они уравнивают друг друга в целом. Но в анализируемом стихотворении любовь является идеальной благодаря таким стилистическим приемам, как ритм, рифма и сравнение. Описание Х. Фэррис рассматриваемого чувства очень яркое и всегда хорошее, но в действительности оно может причинить боль.

Что же касается стихотворения “*Love Poem*” поэта Дж. Ф. Нимса, его название является более глубоким и предполагает какие-то философские рассуждения о любви. Он описывает данное чувство более реалистично. Автор описывает хорошие и плохие сто-

роны любви, создавая то, что называют этим чувством. Стиль этого стихотворения удивителен, и если взрослый человек его прочитает, он, скорее всего, получит большое удовольствие от него. Дж. Ф. Нимс использует большее количество стилистических приемов в своем произведении по сравнению с Х. Фэррис. В его стихотворении можно увидеть много метафор.

*“My clumsiest dear, whose hands shipwreck vases,
At whose quick touch all glasses chip and ring,
Whose palms are bulls in china, burs in linen,
And have no cunning with any soft thing...” [3, с. 45]*

Поэт использует символы *“bulls, burs”*, и они вносят в стихотворение образную и эмоциональную насыщенность. Читатель также может проследить, как лирический герой простыми словами, без преувеличения и поклонения, описывает свою возлюбленную. Он ее заботливо называет *“My clumsiest dear”*, а она, как читатель быстро узнает, уничтожает почти все, к чему прикоснется. А стилистический прием, который использует Дж. Ф. Нимс, – гипербола.

*“...A wrench in clocks and the solar system. Only
With words and people and love you move at ease;
In traffic of wit expertly maneuver
And keep us, all devotion, at your knees...” [3, с. 45]*

Образный язык, используемый автором в каждой строфе анализируемого стихотворения, усиливает чувство любви, которое испытывает лирический герой. Он также подчеркивает тему стихотворения – любить кого-то, несмотря на его недостатки. Чувство любви – это то, что никогда нельзя получить вовремя, его испытывают незапланированно. Иногда оно неудобно, независимо от места, и его можно не увидеть и не заметить. Представленная выше цитата из стихотворения показывает, что иногда испытываемое чувство любви может остановить время. Автор намекает, что можно стать зависимым от этой любви, заставляя себя двигаться только тогда, когда возлюбленная говорит, или двигаться дальше, следуя за ней.

*“...Be with me, darling, early and late. Smash glasses –
I will study wry music for your sake.
For should your hands drop white and empty
All the toys of the world would break” [3, с. 45].*

В последних строках рассматриваемого стихотворения лирический герой помогает читателю лучше понять чувство любви и объясняет, что это чувство, каким бы прекрасным оно ни было, может быть также ядом. А умелое использование поэтом антонимов *“early and late”* символизирует поиск какого-то равновесия между положительными и негативными качествами возлюбленной лирического героя.

Метафорическая природа этого стихотворения пытается объяснить качества возлюбленной лирического героя. Это подтверждается образным характером анализируемого стихотворения. Хорошая сторона любви и ее настоящие чувства могут быть упрощены тем, что его возлюбленная проявляет снисходительность и доброту по отношению к незнакомцам, в то время как ее безрассудный характер – это горькая сторона, через которую нужно пройти, чтобы найти и сохранить любовь.

В рассматриваемых стихотворениях современных американских поэтов можно проследить как схожие способы выражения чувства любви, так и отличающиеся. И Х. Фэррис, и Дж. Ф. Нимс выбрали такие стилистические приемы для выражения своих мыслей, как сравнения, метафоры, гиперболы, ритм, рифмы и т. д. В произведении “Magic of Love” в основном можно встретить сравнения, которые употребляются, чтобы подчеркнуть нежность, неповторимость и возвышенность испытываемого чувства. Оно окрыляет лирическую героиню, придает ей сил, она находится в «нереальном» измерении, говоря о своей любви. А в стихотворении “Love Poem” в описании чувства любви преобладают гиперболы и метафоры, которые придают этому произведению, с одной стороны, более реалистичный характер, а с другой – наполняют его юмором и вызывают улыбку у читателя.

Все эти стилистические приемы как способы выражения чувства любви гарантируют, что предполагаемые значения были переданы читателю. Слова, используемые поэтами, были тщательно отобраны, их употребление соответствует теме стихотворений, а цели, преследуемые авторами, донесены до читателя: они рассказали о чувстве любви. Х. Фэррис представила это чувство с романтической и немного наивной точки зрения, а Дж. Ф. Нимс – с реалистичной. Женский взгляд противопоставлен мужскому.

Таким образом, стилистические приемы, такие как метафоры, гиперболы, сравнения, аллитерация, ассонанс, рифма, ритм, помогают современным американским поэтам выразить свои мысли в произведениях, отражают их умение описывать чувство любви в их стихотворениях, а также являются способами выражения указанного чувства в современной американской поэзии.

Список использованной литературы

1. Cuddon, J. A. The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory / J. A. Cuddon, M. A. R. Habib. – New York : New York Times, 2014. – 816 p.

2. Ferris, H. Favourite Poems, Old and New. // H. Ferris. – New York : Doubleday Books, 1957. – 598 p.

3. Nims, J. F. Selected Poems / J. F. Nims. – Chicago : University of Chicago Press, 1982. – 152 p.

УДК 811.112.2'367.4

Н. Е. Тихоненко, Е. В. Богатко

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ АДВЕРБИАЛЬНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

В данной статье рассматриваются структура и семантика адвербиальных словосочетаний немецкого языка. Адвербиальные словосочетания с зависимым наречием могут выражать определительные и определительно-обстоятельственные отношения с оттенком меры или сравнения, временные отношения с оттенком определительного значения, пространственные отношения. Адвербиальные словосочетания с зависимым существительным чаще всего выражают пространственные отношения с оттенком ограничительного значения, временные отношения с оттенком ограничительных и пространственных значений, а также определительные отношения с оттенком меры.

Ключевые слова: словосочетание, стержневое и зависимое слово, классификация, валентные свойства, часть речи, синтаксическая связь.

Словосочетание представляет собой особую структурную единицу в системе синтаксиса. Н. И. Филичева подчёркивает, что словосочетания образуются в результате семантического и грамматического распространения слова, принадлежащего к определенной части речи, в соответствии с присущими этому слову валентными свойствами. В связи с этим учению о словосочетании, которое тесно связано с учением о членах предложения, уделяется огромное внимание [1, с. 5].

Если внешняя форма всего словосочетания в целом определяется морфологическими свойствами стержневого слова, то для организации его внутренней структуры используются различные способы синтаксической связи между стержневым и зависимым словом.

Существенную роль в цементировании словосочетания в немецком языке играет согласование, при котором определяющее слово характеризуется теми же формальными категориями, что и стержневое. Средством выражения синтаксической связи при согласовании является форма слова.

Помимо согласования в немецком словосочетании широко используется также другой способ синтаксической связи, а именно управление. При данном способе стержневое слово требует определённой падежной формы зависимого слова. Существенное отличие управления от согласования заключается в том, что при управлении падежная форма подчинённого слова находится в зависимости не только от оформления стержневого слова, но и от его лексического содержания. Средствами синтаксической связи при управлении служат грамматическая форма слова и служебные слова – предлоги.

Третьим способом связи в словосочетании является примыкание. Примыкание как способ связи используется в том случае, если зависимое слово или стержневое и зависимое слово одновременно не обладают способностью к словоизменению. Синтаксическая связь между компонентами словосочетания проявляется здесь не в форме объединяемых слов, а в их контактном расположении, в зависимой грамматической функции подчинённого слова, в его смысле, несамостоятельном характере выражаемого им грамматического отношения.

Четвёртым важнейшим способом синтаксической связи в словосочетании немецкого языка является использование расположения его компонентов, т. е. порядок слов. Порядок слов не разграничивает друг от друга различные типы словосочетаний, подобно противопоставлению различных типов предложений. Однако он играет существенную роль в организации внутренней структуры словосочетания. Особенно ярко организующая роль порядка слов проявляется в рамочной конструкции, напр., *an einem sehr sommerlich warmen Septemberabend*. Определённые правила расположения компонентов характеризуют и другие виды словосочетаний [1, с. 49–53].

Принципы классификации словосочетаний у различных исследователей неодинаковы. Определяющим в классификации словосочетания является то, какой принцип исследования положен в классификацию. Н. И. Филичева исключила из неё те соединения слов, которые не обладают характерными признаками словосочетания. В основу её классификации был положен принцип принадлежности стержневого слова к той или иной части речи. По этому принципу различают следующие функциональные классы словосочетаний: вербальные (глагольные); субстантивные; адъективные; адвербиальные; прономинальные; словосочетания с числительным в качестве стержневого слова.

Дальнейшую детализацию классификации внутри выделенных слов необходимо проводить с учётом той части речи, к которой принадлежит зависимое слово; отношений между стержневым и зависимым словом; способов выражения синтаксической связи между стержневым и зависимым словом [1, с. 71–72].

Категория наречия в современном немецком языке категория сокращающаяся, не имеющая достаточно четких границ. Продолжается переход наречий в категорию прилагательных. Прилагательными стали, например, *selten, vorhanden, zufrieden*, а также *gänzlich, kürzlich, täglich, völlig*. Эти слова могут употребляться и в качестве определения. В плане общей тенденции перехода наречий в прилагательные и слияния этих категорий в немецком языке следует рассматривать и атрибутивное употребление при существительных ряда слов, происходящих от ряда наречий: *die heutige Zeitung, der dortige Garten*, хотя их предикативное употребление невозможно.

Однако валентные свойства наречия реализуются в сочетании с другими наречиями и с существительными. Сочетаемость различных типов наречий различна.

Словосочетания с наречием:

С другим наречием сочетаются как качественные, так и обстоятельственные наречия.

Качественные наречия в роли стержневого слова могут сочетаться с:

1. Количественным наречием. Словосочетания, состоящие из качественного наречия в форме положительной степени и количественного наречия, выражают определительно-обстоятельственные отношения, называя обстоятельственный признак и меру, степень, интенсивность этого признака, напр.: «*Aber unter Tonios runder Pelzmütze blickten aus einem brünetten und ganz südlich scharf geschnittenen Gesicht dunkle und zart umschattete Augen mit zu schweren Lidern träumerisch und **ein wenig zaghaft** hervor...*» [2, с. 8]. «*... so ward er doch auf einmal **sehr weich** gestimmt*» [2, с. 9].

Наречия в форме сравнительной степени также могут соединяться с количественными наречиями. Такие словосочетания выражают определительно-количественные отношения, напр.: «*Was aber den Tanz betraf, so meisterte Herr Knaak ihn womöglich in **noch höherem Grade***» [2, с. 19].

2. Другим качественным наречием. Словосочетания качественных наречий с другими качественными наречиями выражают собственно определительные отношения, напр.: «*Mund und Kinn waren ihm **ungewöhnlich weich** gebildet*» [2, с. 8]. «*Aber in seiner durcharbeiteten Stirn, über der sein dunkles Haar so **außerordentlich simpel und korrekt** sich scheitelte, war ein nervöses Zucken...*» [2, с. 29].

3. Качественно-обстоятельственным наречием. Качественные наречия могут присоединять к себе качественно-обстоятельственные наречия со значением сравнения, уподобления, напр.: *kindisch naiv, ritterlich treu, mütterlich zart*.

4. Модальным наречием. Словосочетания качественных наречий с модальным наречием выражают отношение к обстоятельному признаку, напр.: *wahrscheinlich gleichgültig, wirklich gutmütig, wahrhaft glücklich*.

Словосочетания с обстоятельным наречием в роли стержневого слова сравнительно немногочисленны, так как в соединении с другими наречиями входят в основном:

1) наречия времени. Словосочетания с наречием времени в качестве стержневого слова выражают временные отношения с оттенком определительного значения. В них называется временной отрезок и дается временное же уточнение его, напр.: «*Hatte Hans es vergessen, fiel es ihm **erst jetzt** wieder ein, daß sie heute Mittag ein wenig zusammen spazieren gehen wollten?*» [2, с. 7].

2) наречия места. Словосочетания с наречием места в роли стержневого слова выражают пространственные отношения, называя место действия и уточняя его в каком-либо отношении, напр.: «*Er war der Sohn des Bankdirektors und wohnte **hier draußen** vorm Tore*» [2, с. 14]. «*Vor fünf Minuten, **nicht weit von hier**, traf ich einen Kollegen, Adalbert, den Novellisten*» [2, с. 30].

Некоторые наречия места сочетаются с количественными наречиями, напр.: *ganz unten, ziemlich weit* и т. п.

Словосочетания с существительным:

Сочетаемость с существительными в большей степени характерна для обстоятельных наречий, чем для качественных и количественно-обстоятельных наречий. Такие словосочетания могут выражать следующие виды отношений:

1. Пространственные отношения с оттенком ограничительного значения. Это словосочетания, состоящие из наречий места и существительных в косвенных падежах с предлогами, напр.: «*Den Hansens gehörten schon seit manchem Menschenalter die weitläufigen Holz-Lagerplätze **drunten am Fluß**, wo gewaltige Sagemaschinen unter Fäuchen und Zischen die Stämme zerlegten*» [2, с. 8]. «*Aber zu diesem Berufe kam allwöchentlich Balettmeister Knaak **eigens von Hamburg herbei***» [2, с. 18].

2. Временные отношения с оттенком ограничительных значений. Это сочетания наречий времени с существительным в предложной конструкции, напр.: «*Hans und Tonio hatten Zeit, nach der Schule spazieren zu gehen, weil sie beide Häusern angehörten, in denen **erst um vier Uhr** zu Mittag gegessen wurde*» [2, с. 8].

3. Временные отношения с оттенком пространственных значений, напр.: «*Aber da sein Herz tot und ohne Liebe war, so geriet er in Abenteuer des Fleisches, stieg **tief hinab in Wollust und heiße Schuld und litt unsäglich dabei***» [2, с. 26].

4. Определительные отношения с оттенком меры. Это словосочетания с существительным в винительном падеже, а зависимое слово в них называет определённый отрезок времени, напр.: «*Der Geschoß war **drei Stuben tief**, deren Verbindungstüren offen standen*» [2, с. 48].

Круг словосочетаний с наречием в качестве стержневого слова в немецком языке ограничен, так как наречие может сочетаться лишь с другим наречием и существительным. В качестве зависимого слова могут выступать качественные, количественные, качественно-обстоятельственные, модальные наречия, а также наречия времени и места. Такие сочетания выражают прежде всего определительные и определительно-обстоятельственные отношения с оттенком меры или сравнения, временные отношения с оттенком определительного значения, пространственные отношения. Адвербиальные словосочетания с существительным в качестве зависимого слова выражают пространственные отношения с оттенком ограничительного значения, временные отношения с оттенком ограничительных и пространственных значений, а также определительные отношения с оттенком меры.

Список использованной литературы

1. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н. И. Филичева. – М. : Высшая школа, 1969. – 205 с.

2. Mann, Thomas. Tonio Kröger / Th. Mann. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 126 S.

УДК 811.111'.42':811.161.1'42

О. Н. Чалова

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ДИАЛОГА

В статье представлены результаты коммуникативно-прагматического анализа, посвященного выявлению сходств и различий между англо- и русскоязычной устной научной дискуссией с точки зрения следующих параметров: речеактового, тактико-стратегического, категориального, структурного и языкового.

В работе также предпринимается попытка обоснования причин, обуславливающих различия между лингвопрагматикой национальных вариантов научного диалогического общения.

Ключевые слова: научный диалог, речевой акт, речевая стратегия, речевая тактика, коммуникативная категория, информативность, интеррогативность, метакоммуникация, лингвокультурология.

В рамках настоящей работы под научным диалогом понимается обсуждение научной проблемы представителями научной общности на официальном научном форуме (конференции, симпозиуме, семинаре, защите диссертации и т. д.). Такое обсуждение обычно разворачивается в реплицирующем режиме и зачастую после выступления докладчика. Инициаторами диалога, как правило, являются слушатели доклада, а аргументатором – докладчик.

Согласно результатам нашего исследования, англо- и русскоязычный научный диалог (научная дискуссия) в целом имеют сходную лингвопрагматическую структуру. В то же время каждому из них присущи уникальные композиционные и семантико-прагматические черты, совокупность которых обуславливает своеобразие научной диалогической речи в англо- и русскоязычной лингвокультурах. Знание особенностей коммуникативно-прагматической организации национальных вариантов научного диалога может оказаться полезным в практике межкультурной коммуникации в научной сфере общения.

По нашим наблюдениям, специфические тенденции обнаруживаются сразу на нескольких уровнях лингвопрагматической системы англо- и русскоязычного научного диалога: речеактовом, тактико-стратегическом, собственно языковом, структурно-композиционном и др.

На **речеактовом уровне** расхождения между национальными вариантами научного диалога проявляются в том, что русскоязычная диалогическая научная коммуникация отличается более ярко выраженной полемической направленностью, которая задается за счет активного функционирования в русскоязычном диалоге таких видов речевых действий, как несогласие (с партнером по общению), критика (исследовательской позиции оппонента), возражение (собеседнику), сомнение (в достоверности сказанного речевым партнером), отрицательная характеристика научных взглядов оппонента и под.: *Я не согласна с Вашим тезисом о том, что Сибирь и Дальний Восток находятся на начальном этапе индустриального развития.* В англоязычном научном диалоге эти действия также широко представлены. Тем

не менее в английской диалогической речи их удельный вес несколько ниже, что обусловлено, вероятно, традициями ведения диалога, принятыми в англоязычном научном сообществе, или мировоззренческими и ментальными особенностями представителей англосаксонского мира.

Что же касается таких типов речевых актов, как вопросы и информативы/аргументативы (во всем их видовом многообразии), то они одинаково часто используются в англо- и русскоязычном научном общении (вопросы – с целью уточнить позицию коммуникативного партнера, получить дополнительную информацию, аргументативы – чтобы предоставить запрашиваемые сведения, обосновать свою теорию), что придает научному диалогу в обеих лингвокультурах интеррогативно-информативный характер, являющийся, таким образом, универсальной характеристикой изучаемой разновидности общения [1]: (1): *A question for Lars: what is your opinion about the use of several disease subtypes for genetic explorations of mental disorders? A real approach to discover specific and minor genetic effects or only a statistical trick.* – (2): *Diego, I think right now it is both, unfortunately.*

К общим речеактовым чертам англо- и русскоязычного научного диалога можно также отнести и большое количество метакоммуникативных речевых действий, способствующих организации непротиворечивой коммуникации, аранжированию коммуникативных ролей, передаче слова собеседнику, установлению контакта с адресатом, обобщению сказанного, уточнению услышанного и реализации других фатических, корректирующих и диалогических функций (*Подождите, слишком много. Реплику можно? И мне хотелось бы передать слово и задать вопрос. У меня только одно замечание. Can I say a few words? Let me ask you a question*). Активное использование метакоммуникативных актов речи в научной дискуссии в любой ее национальной разновидности обусловлено следующими причинами: научный диалог как строго формализованный и высокоинформативный вид общения, урегулированию которого способствуют четкие коммуникативные и социальные нормы и правила, требует от коммуникантов особых вербальных «усилий», гарантирующих своевременную смену говорящего и перераспределяющих речевую инициативу.

Обращаясь к вопросу тактико-стратегической организации научной дискуссии, необходимо отметить, что в целом англо- и русскоязычный научный диалог имеют идентичный набор стратегий и тактик, что определяется общими ведущими целями диалогического общения в сфере науки, к которым можно отнести решение научной проблемы и доказательство состоятельности конкретной точки зре-

ния. Названные цели определяют такие стратегии и тактики научной речи, как стратегия убеждения (например, посредством приведения примера, подтверждающего конкретный тезис: *Я приведу пример остроты обсуждения на моем докладе в 1972 году <...>*), стратегия дискредитации позиции оппонента (представленная тактиками критики, несогласия, возражения и проч.: *Your classification isn't perfect*), стратегия позитивной самопрезентации (связанная с положительной оценкой собственной исследовательской позиции: *Тщательно проанализировав большой по объему материал, мы пришли к выводу о том, что <...>*) и др.

Расхождения между англо- и русскоязычной научной коммуникацией обнаруживаются лишь при использовании дополнительных/вспомогательных тактик, составляющих ту или иную стратегию, в частности при реализации тактики смягчения негативной оценки. Так, с целью деинтенсификации негативнооценочного компонента в структуре высказывания русскоязычные коммуниканты прибегают к приему маскировки критики (выражению критики под видом непонимания, уточнения, напоминания, предположения и проч.: *Не кажется ли Вам, что Вы опасно дублируете объект исследования и предмет исследования?*), в то время как в англоязычной научной речи наблюдается тенденция смягчать негативную оценку за счет инициального одобрения, похвалы, благодарности за интересное, важное, своевременное и под. сообщение (*It's an interesting idea, but it's not working*). Прием сочетания критики с инициальной похвалой представляет собой случаи так называемого «частичного несогласия» [2].

Различия тактико-стратегического и речеактового порядка отражаются *на языковой ткани* научного диалога. Так, стремление англоязычных коммуникантов предварять свои вопросы, а также критические замечания словами благодарности и похвалы за некоторые аспекты выступления оппонента или за его доклад целиком обогащают англоязычный научный диалог позитивнооценочной лексикой (*And thanks to you all for some wonderful presentations. They're very thought-provoking*). Что же касается русскоязычной научной речи, то широкая представленность критических сообщений обуславливает довольно активное функционирование в ней негативнооценочной лексики, в том числе и экспрессивно-эмоциональной, а иногда даже и стилистически сниженной (*Опять то же. Не морочьте мне голову. Ты слушай, что я спрашиваю*), которая придает русскоязычному диалогическому общению в сфере науки особый колорит, однако при этом не является обязательным или желательным элементом научного дискурса. Наоборот, подобные языковые «вкрапления» встречаются довольно

редко в изучаемом типе общения, поскольку основными категориальными качествами и принципами научной речи традиционно признаются вежливость и толерантность.

Из сказанного выше становится понятным, что англо- и русскоязычный научный диалог имеют определенные отличия и на категориальном уровне. Об этом свидетельствуют не только особенности манифестации в каждом из них категорий вежливости и диалогичности, но и некоторых других категориальных свойств изучаемого типа коммуникации, а именно оценочности, четкости, имплицитности, неэмоциональности и т. д. Например, принцип строгости чаще нарушается в русскоязычном диалоге, в том числе и за счет использования экспрессивных средств выражения (*Но ты сменил горизонт обсуждения, на мой взгляд. Начал про Фому, а закончил про Ерему*).

В структурно-композиционном отношении научный диалог может варьироваться от двурепличных образований до многокомпонентных. Выбор той или иной композиционной структуры зависит от ряда факторов, например от тематической сложности и содержательной насыщенности обсуждаемых вопросов, эпистемического состояния и речевой активности коммуникантов, а также от норм и традиций, принятых в том или ином языковом сообществе. Так, если в англоязычных дискуссиях доминирующим типом диалогического единства является трехкомпонентное, что вызвано регулярным выражением согласия с реактивной репликой партнера или выражением благодарности за ответ, а также использование дополняющих реплик, расширяющих содержание реплики партнера ((1): *How do you understand the role of genetics* <...> – (2): <...> *I just want to make the point I think there is a genetic component to preterm birth.* <...> – (3): *And I'd like to echo that* <...>.), то одной из типичных структур русскоязычного диалога является четырехчастная, обусловленная широкой представленностью в русскоязычном диалоге уточняющих вопросов, а также полемических реплик.

Таким образом, англо- и русскоязычный научный диалог имеют сходную речеактовую, тактико-стратегическую, языковую, категориальную и композиционную организацию. Говоря иначе, между коммуникативно-прагматической структурой двух лингвокультурных типов диалога существенных отличий не обнаруживается. В целом участники и англо-, и русскоязычной научной дискуссии стремятся организовывать научный дискурс в соответствии с основными принципами конструктивного диалога и бесконфликтного общения. Тем не менее, межкультурные различия между двумя национальными вариантами диалога все же имеются, и их необходимо учитывать с це-

лью организации непротиворечивой коммуникации между представителями разных лингвокультур.

Список использованной литературы

1. Рябцева, Н. К. Интеррогативность научного языка / Н. К. Рябцева // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов / Н. Д. Арутюнова (отв. ред.). – М. : Наука, 1989 – С. 241–258.

2. Маслова, Л. Н. Выражение согласия/несогласия в устной научной коммуникации: гендерный аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Л. Н. Маслова. – М., 2007. – 192 л.

УДК 811'42:82.09:316.7:159.942.5

О. Е. Швайликова

КУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФЕНОМЕНА ТРАВМЫ В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Данная статья посвящена изучению истории возникновения феномена травмы и исследованию представлений о разновидностях данного феномена в критическом дискурсе. На примере психоаналитической трактовки травмы автор показывает переход данного понятия из сугубо медицинского контекста в область литературоведческих исследований. На основе анализа работ российских и зарубежных исследователей делается вывод о междисциплинарном подходе к изучению феномена.

Ключевые слова: *травма, физическая травма, психическая травма, культурная травма, психоаналитическая версия теории травмы, военный невроз, посттравматическое стрессовое расстройство.*

Многочисленные исследования по теории травмы появились в критическом дискурсе сравнительно недавно. Тем не менее, на сегодняшний день это теоретическое понятие является одним из обширно изучаемых разделов гуманитарного знания.

Делая экскурс в историю вопроса, отметим, что в издании 2006 г. в словарной статье «Оксфордского английского словаря» по-

нятие травмы трактуется как «ранение или внешнее телесное повреждение в целом», и упоминание о нем относится к XVII веку [1, с. 498]. Только в 1895 г. в американском журнале «Popular Science Monthly» обнаружено упоминание о «психической травме, патологическом отклонении на нервной почве» [1, с. 498]. В «Новой философской энциклопедии» XXI века приводится следующее определение травмы: «Травма (психическая) – понятие психоанализа, которое переносит на психологический уровень медицинское (хирургическое) понятие травмы <...> В результате травмы, нарушающей работу психики, субъект вступает в порочный круг навязчивых повторений (слов, поступков, сновидений и др.) или страдает от паралича воли и действия» [2, с. 84]. Следует обратить внимание на то, что трактовка травмы на протяжении четырех веков неоднократно подвергалась изменениям, прежде чем наряду с физической травмой появилась травма психическая.

Свидетельством этому является то, что первоначально теория травмы вошла в научную дискуссию в ходе изучения понятия «военный невроз» (shell shock), которое в свою очередь широко распространилось среди солдат во время Первой мировой войны, и стало предметом исследований З. Фрейда, Й. Брейера, Ч. Майерса и У. Риверса. Далее понятие расширилось и применялось в отношении других войн, происходивших в течение XX столетия: Вторая мировая война, войны в Афганистане, во Вьетнаме, в Персидском заливе. Возникновение термина «военный невроз» связано с именем психолога Чарльза Майерса, отправившегося во Францию в ноябре 1914 г. добровольцем в составе Королевского армейского военного корпуса. Наблюдая ряд случаев психического расстройства в одной из французских лечебниц у пациентов, страдающих потерей памяти, зрения, обоняния или слуха, Майерс предположил, что причиной этих симптомов являются физиологическая травма или химические последствия разорвавшегося артиллерийского снаряда (shell). Этим симптомам он дал название «военный невроз», о чем и написал в феврале 1915 г. в лондонском еженедельном медицинском журнале «Lancet». Однако, как признается сам Майерс в своих мемуарах, термин «военный невроз» представлял обширное поле для обсуждения и, по мнению многих авторитетных ученых, являлся ошибочным. Тем не менее, несмотря на свой квазизаконный статус и тот факт, что он редко встречается в современном медицинском и военном дискурсе, термин «военный невроз» был гораздо популярнее многих других: «невроз тревожности» (anxiety neurosis), «военное переутомление» (war strain), «нейроциркуляторная дистония солдата» (soldier's heart).

В зарубежных и российских исследованиях данного вопроса обнаруживается наличие значительного числа работ, в которых обсуждаются теоретические проблемы тематики травмы. Среди них ставшие уже «классическими текстами по теории травмы и способам ее презентации» работы К. Мерридейл, Э. Сантнер, Дж. Митчелл, К. Карут, Ш. Фелман, Ж. Бодрийяра, Дж. Александера, П. Штомпка, Е. Рождественской, Е. Трубиной, С. Ушакина, О. Бартова, М. Липовецкого, а также исследования теоретиков психоаналитической трактовки теории травмы – П. Жане, Ж. М. Шарко, З. Фрейда, Й. Брейера, О. Ранка [3].

В российской академической культуре теория травмы впервые была осмыслена в русскоязычном сборнике научных статей «Травма: Пункты», 2009, подготовленным С. Ушакиным и Е. Трубиной. Т.А. Разумовская в своей рецензии называет этот труд энциклопедическим «по объему и тематической широте, глубоко раскрывающим аспекты сложной и трагической текстуры жизни человека страдающего» [4, с. 169]. Авторы сборника анализируют травму не только как единовременное событие, оказавшее значительное влияние на жизнь человека, но и как процесс, продолжающий формировать отношение человека к настоящему, прошлому и будущему. По мнению С. Ушакина, тематическое, географическое и методологическое разнообразие статей сводится к одной и той же парадоксальной цели – «обозначить определенный подход, определенную версию травмы» наряду с утверждением, «что именно невыразимость является основной чертой травмы» [5, с. 40]. В сборник вошли многие канонические тексты, в том числе и статья белорусской писательницы и нобелевского лауреата С. Алексиевич «Время second-hand: частные подробности одного ритуала». Свидетельства, собранные С. Алексиевич, являются первичными и представляют собой монологи, обращенные к самой писательнице. Рассказы очевидцев неразрывно связаны с темой смерти и повествуют о травмах прошлого. Однако рассуждения писательницы о травме ограничены рассмотрением тоталитарного и посткоммунистического контекста, что, на наш взгляд, значительно сужает проблематику травмы.

Американский социолог Дж. Александер в книге «Смыслы социальной жизни: Культурсоциология» (The Meanings of Social life: A Cultural Sociology, 2005) вводит понятие «культурная травма». Согласно Дж. Александеру, «культурная травма имеет место, когда члены некоего сообщества чувствуют, что их заставили пережить какое-либо ужасающее событие, которое оставляет неизгладимые следы в их групповом сознании, навсегда отпечатывается в их памяти и ко-

ренным и необратимым образом изменяет их будущую идентичность» [6, с. 6]. Теоретическому рефлексивному подходу к исследованию травмы Дж. Александер противопоставляет так называемые трактовки с позиции здравого смысла, которые составляют «популярную теорию травмы» («lay trauma theory»). Согласно «популярной теории травмы», «...способность сокрушать – «травма» – проистекает из самих событий. Реакция на такие сокрушающие события – «переживание травмы» – ощущается и считается немедленным, не предполагающим рефлексии ответом на них» [6, с. 9].

Дж. Александер выделяет две основные разновидности «популярной теории травмы»: «версия философии Просвещения» и «психоаналитическая версия». В нашем исследовании мы более подробно остановимся на последней, которая в настоящее время занимает лидирующую позицию как в научном, так и в популярном осмыслении травмы с позиции здравого смысла.

Согласно трактовке травмы с психоаналитической позиции, «модель неосознаваемых эмоциональных страхов и искажающих познавательные процессы механизмов психологической защиты помещается между внешним сокрушительным событием и внутренней травматической реакцией актора» [6, с. 12]. Переживание травмы в данном случае подавляется, а травмирующее событие зачастую искажается в памяти актора. Истина о событии воспринимается бессознательно. По мнению Дж. Александера, «психоаналитическая» версия тяготеет к литературоведческой науке. Он сравнивает остатки воспоминаний о травмирующем событии, всплывающие на поверхность через свободные ассоциации в психоаналитической практике, с созданием литературных произведений, появляющихся в жизни социума [6, с. 13]. Основополагающими работами «психоаналитической» версии следует считать в первую очередь исследования Й. Брейера, Ж. М. Шарко, П. Жане и З. Фрейда. Именно на труды последнего чаще всего ссылаются литературные критики в своих произведениях.

Переход концепта «травма» из медицинского и научного дискурса в область литературоведческих исследований был связан с публикацией серии эссе американского литературоведа, профессора Корнелльского университета, культуролога и историка Кэти Карут под названием «Травма: исследования памяти» («Trauma: Exploration in Memory», 1995) в психоаналитическом американском журнале «American Imago». В своей более поздней работе «Необъявленный опыт: травма, рассказ и история» («Unclaimed experience: trauma, narrative and history», 1996) К. Карут утверждает, что «травма – это не просто патология, но способ или попытка выражения истины» и

идентифицирует ее с «посттравматическим стрессовым расстройством», определяя его как «симптоматический повтор кошмаров, навязчивых мыслей, образов и действий, которые вызываются к жизни катастрофическим событием или событиями» [5, с. 561].

По мнению Кэти Карут, феномен травмы – явление повсеместное, не имеющее временных рамок. У каждого народа есть своя, отличная от других, травматическая история, которая может являться как отдаленной по времени, к примеру, Первая и Вторая мировые войны, Холокост, войны во Вьетнаме, Афганистане, Чернобыльская катастрофа, так и современной – военные конфликты в Ираке, Ливане, Сирии, Кении, Йемене, Южной Осетии, падение башен близнецов в результате террористического акта в Нью-Йорке, вооруженный конфликт на востоке Украины.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в настоящее время травма выступает предметом исследования различных дисциплин: психоанализа, социологии, медицины, культурологии, литературоведения. Следовательно, подход к изучению травмы является всецело междисциплинарным, т. к. представляет собой попытку объединить исследования клинических психологов, психиатров, социологов, педагогов, творческих писателей, кинорежиссеров и литературных критиков.

Список использованной литературы

1. Waugh, P. *Literary Theory and Criticism: An Oxford Guide* / P. Waugh. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 598 p.
2. Автономова, Н. С. Травма / Н. С. Автономова // Новая философская энциклопедия в 4 т. Т. 4. / ред. совет : В. С. Степин [и др.]. – Москва : Мысль, 2010. – С. 84–85.
3. Мороз, О. Trauma studies: История, репрезентация, свидетель / О. Мороз, Е. Суверина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nlo/2014/125/8m-pr.html>. – Дата доступа : 17.06.2015.
4. Разумовская, Т. А. Диалоги с болью: теория и практика катастрофы / Т. А. Разумовская // Социологический журнал. – 2010. – № 3. – С. 169–176.
5. Травма: пункты : сборник статей / сост. С. Ушакин и Е. Трубина. – М. : Новое литературное обозрение, 2009. – 936 с.
6. Александер, Дж. Культурная травма и коллективная идентичность / Дж. Александер // Социологический журнал. – 2012. – № 3. – С. 6–40.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Каребо О. Н.</i> Этнолингвистический подход в обучении туркменских студентов иностранному языку.....	3
<i>Куприянчик Т. В.</i> Теоретические и содержательные аспекты студенческого самоуправления.....	8
<i>Литвинова Л. А.</i> Роль современных технологий и ресурсов при обучении иностранным языкам.....	13
<i>Ловгач Г. В.</i> Электронное тестирование – эффективный метод оценки знаний студентов.....	18
<i>Нарчук А. П.</i> Использование газетно-публицистических текстов на занятиях по профессиональному общению.....	23
<i>Садовская Е. Д.</i> Особенности восприятия на слух и обучения фонетике второго иностранного языка.....	29
<i>Терешкина Т. В., Нарбут Е. М.</i> Интерактивные методы обучения как способ формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов.....	35
<i>Хорсун И. А.</i> Веб-ресурсы на уроках иностранного языка.....	40

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Асафова Т. А.</i> Функционирование зооморфизмов в немецком языке.....	45
<i>Батурына А. Л.</i> Зварот да нацыянальнай гісторыі ў рамантычнай паэзіі (на матэрыяле твораў нямецкіх рамантыкаў і прадстаўнікоў рамантычнай плыні ў літаратуры Беларусі XIX стагоддзя).....	49
<i>Гавриленко Т. А.</i> Взаимодействие лингвокультур на языковом уровне в рамках межкультурного общения.....	55
<i>Игнатюк Г. Н.</i> Проблема идентификации логико-смысловых и композиционных единиц текстового анализа.....	60
<i>Колоцей С. Н.</i> Периферийные конструкции французских паремий.....	67

Панфилова Е. Г. Вопрос о коммуникативных фраземах в лингвистической литературе.....	71
Сажина Е. В. Функция соучастия и ее реализация в полемическом дискурсе.....	77
Собко А. В. Особенности современных английских антропонимов.....	82
Соболевич В. Ю. Способы выражения чувства любви в современной американской поэзии.....	87
Тихоненко Н. Е., Богатко Е. В. Структурно-семантические особенности немецких адвербиальных словосочетаний.....	92
Чалова О. Н. Лингвопрагматическая модель англо- и русскоязычного научного диалога.....	96
Швайликова О. Е. Культурная составляющая феномена травмы в литературно-критическом дискурсе.....	101

Научное издание

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 9

Подписано в печать 23.10.2020. Формат 60х84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 6,28
Уч.-изд. л. 6,86. Тираж 10 экз. Заказ 489.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.