Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 8

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2019

УДК 37.091.3:811’243

В восьмой выпуск сборника вошли статьи, посвященные актуальным проблемам лингвистики и литературоведения, а также методике преподавания иностранных языков.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются вопросами лингвистических и литературоведческих исследований, а также современными приемами и методами преподавания иностранных языков.

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор И. Ф. Штейнер
кандидат филологических наук, доцент И. Н. Пузенко

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

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 372.881.111.1

О. И. Бушуева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается вопрос использования аутентичных видеоматериалов для развития коммуникативной компетенции на уроках английского языка на II и III ступени общего среднего образования. Предложенные приемы и рекомендации, направленные на вовлечение учащихся в активную речевую деятельность разных видов (восприятие и понимание иноязычной речи на слух, говорение, чтение и письмо), можно рассматривать как одну из возможностей интенсификации учебного процесса.

***Ключевые слова**: видеоматериалы, коммуникативная компетенция, речевая деятельность.*

Преподавая английский язык на повышенном уровне, учителя убеждаются, что только одного учебника для преподавания языка уже недостаточно. Учащимся скучно и неинтересно читать учебные тексты, работать с грамматическими таблицами из учебника и учиться разговаривать на примере напечатанных там диалогов. Они скорее посмотрят фильм, снятый по книге, чем прочтут эту книгу. Они будут готовить пиццу, просматривая видеоролик с инструкциями, а не следуя рецепту из кулинарной книги. Наблюдая за учениками, нельзя не заметить следующую особенность: видео предшествует книге.

Вторая особенность современных учащихся – это то, что видео для них – способ общения. Дети делятся идеями с помощью видео, они ведут свои каналы и видеоблоги, они снимают видео о своем времяпровождении, увлечениях и играх, живут в мире ярких картинок. Это поколение мыслит и оперирует образами, его можно смело называть «поколением образов» [1, с. 43].

Как же сделать видео инструментом для работы на уроках английского языка? И как данный инструмент будет способствовать

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

достижению главной цели обучения иностранному языку – формированию учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развития у них качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом в условиях глобализации? [2, с. 5]

Логично предположить, что присутствие видеоресурсов на уроке ускорит процесс обучения, увеличит интерес учащихся к предмету, улучшит качество усвоения материала и позволит индивидуализировать процесс обучения. Это отмечают и многие специалисты-практики [3].

Однако возникает ряд проблем и вопросов:

– на каких этапах урока использование видео будет способствовать развитию коммуникативной компетенции учеников?

– на каких интернет-сайтах можно найти качественные видеоматериалы для использования на уроках?

– как эффективно с точки зрения методики строить работу с видеоматериалами на уроке?

Эти вопросы актуальны, поэтому было решено изучить данную тему и попытаться решить возникшие проблемы.

Специфика видеоматериалов как средства обучения английскому языку обеспечивает общение с реальными предметами, стимулирующими почти подлинную коммуникацию: ученики как бы становятся участниками всех обыгрываемых с их помощью ситуаций, решают настоящие «жизненные» проблемы [4]. С одной стороны, ученикам интересен видеоматериал сам по себе – возникает самомотивация. С другой стороны, с помощью видео учащимся представляется, что они смогут понять язык, который они изучают, – возникает мотивация к обучению. Все это приносит чувство удовлетворения и придает школьникам веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Однако учителю необходимо стремиться к тому, чтобы ученики получали удовлетворение от видео не только благодаря его занимательному сюжету, но и через понимание языка.

Видеоконтент, являясь как источником социальных и культурных ценностей, так и средством развития личности, помогает:

– обучать всем видам речевой деятельности – говорению, чтению, аудированию и письму через создание проблемных ситуаций и игровой имитации ситуаций общения;

– формировать способности общаться на английском языке через речевые и языковые упражнения на основе видео;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– обеспечивать непосредственное восприятие и изучение истории и культуры стран изучаемого языка через возбуждение интереса и выявление дефицита информации;

– формировать личностное отношение к увиденному через эмоциональную окрашенность и сопереживание.

Как отмечает Т. П. Леонтьева, помимо содержательной стороны общения, видеотекст содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящего [5].

Необходимо соблюдать некоторые правила использования видеоресурсов на уроке. Эти правила сформулированы многими ведущими методистами. Для действительно эффективного использования видео на уроке нужно убедиться в том, что:

– содержание используемых видеоматериалов соответствует уровню общей и языковой подготовленности учащихся;

– длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности урока или этапа урока (не более 10–15 мин);

– ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенций учащихся;

– контекст имеет определенную степень новизны или неожиданности;

– текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной логикой урока [6].

Кроме вышеперечисленных правил, важно:

– обеспечить качественное изображение и звук;

– показывать видеоролик или фильм поэтапно, с использованием режима «пауза», если он используется для закрепления того или иного навыка, а не для контроля знаний и умений;

– избегать наличия в фильме большого количества новых слов, идиом и фразеологизмов, иначе это затруднит понимание смысла сюжета.

Самый простой и быстрый способ найти видеоролик на любую тему – это воспользоваться видеохостингами *Youtube* или *Vimeo*. Там собрано огромное количество видео различного формата, от кинофильмов до коротких тридцатисекундных рекламных роликов. Однако у этих сайтов есть и недостатки. Необходимо потратить

довольно большое количество времени на просмотр и отбор интересующего материала.

Не всякий ролик, опубликованный там, содержит информацию, полезную с точки зрения обучения языку. Учитель вынужден сам придумывать задания к видео, на что тратится драгоценное время.

Решая проблему экономии времени при подготовке уроков на основе видео, нами был составлен список сайтов, материал которых можно активно использовать в работе:

1. *http://film-english.com*: готовые планы и задания на основе короткометражных видео. Поиск по темам.

2. *www.learnenglishteens.britishcouncil.org*: готовые планы, задания, ключи и аудиоскрипты, поиск по темам и уровню владения языком.

3. *www.filmeducation.org*: каталог полнометражных фильмов с заданиями и разбором трудной лексики. Поиск по теме, длительности, возрастной категории.

4. *www.eslvideo.com*: видео с онлайн-упражнениями и градацией по уровню владения языком.

5. *http://www.watchknowlearn.org/*: обучающие видео разных уровней.

Работа с видеоматериалами на разных этапах обучения предполагает разную степень включения их в структуру урока. На этапах, когда учащиеся совершенствуют полученные ранее умения и навыки, расширяют свой словарный запас, улучшают качество владения английским языком, возрастает и степень их самостоятельности, творческой инициативы и активности. Соответственно, основной задачей обучения языку становится развитие коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция заключается в умении общаться, т. е. главной целью использования видеоматериалов на данном этапе является обучение устной и письменной речи.

Процесс работы с любым учебным видеоматериалом методисты разбивают на 3–4 этапа. Наиболее эффективным представляется выделение 4-х этапов, как это делает А. Карташова:

1. Подготовительный этап. Его цель: снять возможные сложности восприятия текста и подготовить к выполнению заданий.

2 Просмотр. Его цель: обеспечить понимание содержания фильма, развитие языковой компетенции учащегося с учетом его реальных возможностей.

3. Последемонстрационный этап. Его цель: используя видеоматериал, максимально способствовать развитию

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

коммуникативной компетенции ученика с учетом его реальных способностей к иноязычному общению.

4. Творческий этап. Его цель: способствовать развитию устной или письменной речи ученика [7].

Некоторые методисты опускают четвертый этап, сводя всю работу на уроке к работе с информацией, полученной на основе видео. Однако без творческого использования материала, усвоенного после просмотра видеоролика, не будет полностью достигнута цель, которую выше мы обозначили как главную, не будет в полной мере осуществляться обучение устной и письменной речи.

Каждая стадия работы с видео предполагает свой набор упражнений, эффективных на конкретном этапе.

На подготовительном этапе используются задания на прогнозирование событий, реплик, введение новой лексики и прогнозирование слов, которые учащиеся предполагают услышать в видео, обсуждение афоризма, связанного с идеей фильма. Настроить учеников на внимательный просмотр можно с помощью вопросов, на которые будет необходимо ответить позже.

На этапе просмотра видеоматериала ученики выполняют задания, направленные на трансформацию, поиск или фиксирование определенного языкового материала. На этом этапе они также делают записи к тексту, которые в дальнейшем помогают им выполнить задания на следующих этапах. Здесь важно продумать содержание заданий, а не только формулировку, так как от этого зависит их эффективность и оправданность.

На последемонстрационном этапе эффективно организовать обсуждение и описание места действия, характеристик героев, а также проверку выполненных на предыдущем этапе заданий и проверку понимания основного содержания видео и использованных в нем языковых и речевых средств.

Во время творческого этапа проходит подведение итогов и формулировка выводов на основе полученной из видео информации. Нельзя ограничиваться только просмотром видео и работой с его языковым, речевым и смысловым содержанием. Задания творческого этапа следует составлять таким образом, чтобы они стимулировали учащихся использовать полученные при просмотре видео знания и умения в ситуации, не совпадающей полностью с той, которая была в видеосюжете. Можно предложить учащимся создать плакат или рекламу, написать историю-продолжение видео, выразить собственное мнение, дать рекомендации на основе информации. Хорошим продолжением работы с видео на этом этапе может быть создание исследовательской

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

работы (с последующим участием в конференциях) или презентации на основе сюжета видео.

Видеоматериалы, как один из наиболее эффективных медиаресурсов, можно использовать практически на любом этапе урока. Медиаматериалы (и видео в том числе) чрезвычайно эффективны при работе над лексической, грамматической и фонетической сторонами речи, при обучении всем видам речевой деятельности, а также при введении, тренировке, закреплении, обобщении и контроле учебного материала [8].

В начале урока очень важно ввести учащихся в атмосферу иноязычного общения, озвучить тему урока и проблему, о которой будет идти речь. Можно предложить такие задания: просмотр видео без звука, а потом его озвучка, моделирование ситуации общения, предсказание развития сюжета и т. д.

Ознакомление с новыми лексическими единицами и грамматическими структурами и повторение ранее изученных также можно сделать с помощью видео. Яркие картинки и таблицы будут способствовать быстрому запоминанию нового материала. Кроме этого, видео способствует интенсификации урока и экономии времени, так как не требуется использовать записи на доске.

На этапе тренировки и закрепления учебного материала видеоролики тоже играют важную роль. Можно использовать задания на заполнение пропусков при закреплении лексики, заполнение недостающих частей таблиц с правилами, задания на опережение сюжета для тренировки грамматических явлений. Для этой цели подходят видеоклипы, реклама, тематические видеоролики, обучающие видео с грамматическими правилами.

Для этапа формирования навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух отлично подходят видео о разных аспектах жизни – медицине, кулинарии, музыке, кино, театре, науке и образовании, экологии и природе, ролики из различных подкастов, телепередачи и др. Важно помнить о необходимости четко формулировать задания, чтобы учащиеся имели возможность сосредоточиться на внимательном прослушивании текстов.

Для обучения навыку чтения тоже можно использовать видео. Это будут записи интервью или диалогов с ситуациями общения из обычной жизни, стихотворений, песен, информационные ролики. В качестве заданий к ним подойдут подбор разных реплик, записанных на карточки, восстановление реплик и/или строк в правильном порядке, чтение диалога и/или стихотворения (инструктажа, рекомендаций) в правильном порядке.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

На этапе обучения диалогической речи видео – незаменимое средство. Просмотр и заучивание диалогов стимулирует учеников не только на правильное фонетическое и грамматическое употребление речевых конструкций, но и на активное использование жестов, мимики и тона голоса в разговоре. Таким образом, происходит формирование важнейших коммуникативных умений: начать разговор и его окончить, выразить интерес к собеседнику, выразить сочувствие, предложить, посоветовать, попросить о чем-либо, доказать, убедить и т. д.

На этапе обучения говорению с помощью видео можно провести виртуальное путешествие и побудить учащихся поделиться впечатлениями от увиденного, высказать свое мнение и подтвердить его фактами, представить себя экскурсоводом и провести группу туристов по родному городу или тому месту, которое нравится учащемуся больше всего. Можно предложить ученикам создать рекламный ролик, буклет и прокомментировать его с использованием лексического и речевого материала.

Введение видео в образовательный процесс существенно меняет характер традиционного урока, оживляет его и делает более привлекательным для современных учащихся, способствует расширению их кругозора, словарного запаса и знаний о поликультурном мире, в котором они живут.

В отличие от работы с печатным текстом, на всех этапах работы с видео у учащихся задействованы не только каналы зрительного и кинетического восприятия и запоминания информации, но и аудитивный канал, что существенно повышает уровень усвоения полученных знаний.

Предложенные в работе приемы и рекомендации можно рассматривать как одну из возможностей интенсификации учебного процесса. При работе с видеоматериалами на уроке могут возникнуть трудности организационного характера, когда вдруг перестает работать техника или учителю сложно мотивировать учеников на серьезную и сосредоточенную работу с видео. Чтобы получить положительный результат, необходимо соблюдать все этапы работы с видеоматериалом на уроке, подходить к разработке упражнений и выбору видеосюжетов с точки зрения целесообразности их присутствия на уроке и программных требований.

Список использованной литературы

1. Donaghy, Kieran. Image in English Language Teaching / Kieran Donaghy, Daniel Xerri. – ELT Council, Malta, 2017. – 213 p.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова // Замежныя мовы. – 2015. – № 4.– С. 4–6.

3. Ильченко, Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. Ильченко // Первое сентября. Английский язык. – 2003. – № 9. – С. 7–10.

4. Тихомирова, Н. А. Методика использования видеоматериалов на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Н. А. Тихомирова // Открытый урок. 1 сентября: сетевой журнал. – Режим доступа: http://www.открытыйурок.рф/статьи/656611/, свободный. – Дата доступа: 05.03.2019.

5. Садовина, Л. В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы / Л. В. Садовина. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования». – 2016. – 28 с.

6. Неўмержыцкая, С. Медыярэсурсы для высокіх вынікаў / С. Неўмержыцкая // Настаўніцкая газета Рэспубліцы Беларусь. – 2018. – 18 студзеня. – С. 12.

7. Карташова, А. Рекомендации по работе с видеоматериалами на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / А. Карташова. – Режим доступа: // http://www.galau. com/ru/article /recommendationsvideolessons. – Дата доступа: 05.03.2019.

8. Ильина, Т. В. Использование видеоматериалов на занятиях по иностранному (английскому) языку для обучающихся учреждений среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Т. В. Ильина, Л. С. Сидоркина. – Режим доступа: //http://www.rosmetod.ru/upload/2015/01/18/12-03-56-il-inaispol-zovanie-videomaterialov.docx. – Дата доступа: 18.01.2015.

УДК 378.1

М. В. Вегеро

ИНОЯЗЫЧНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматривается вопрос использования веб-квест технологии в самообразовательной деятельности студентов педагогических специальностей вузов в области иностранного языка. Рассмотрена специфика веб-квест технологии, определено значение

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

веб-квест технологии в самообразовательной деятельности студентов педагогических специальностей вузов.

Ключевые слова: *самообразовательная деятельность, студенты педагогических специальностей, веб-квест технология, информационно-коммуникационные технологии.*

Начало третьего тысячелетия характеризуется закреплением перехода к информационному обществу, когда все процессы, как отмечает В. А. Лекторский, определяются производством, распространением и использованием знания [1]. Не только генерация нового знания, но и его распространение приобретают ключевое значение, что стало возможным благодаря стремительному развитию информационно-коммуникационных технологий. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий сделало информацию доступной самым широким слоям населения, изменяя вместе с тем само общество через создание новой среды. Человек, живущий в информационном обществе, должен не только обладать навыками обработки большого потока информации, но и иметь мировоззрение, соответствующее реалиям развивающегося и быстро меняющегося социума, осознавать необходимость повышения своего образовательного уровня и саморазвития на протяжении всей жизни. Это ведет к изменению взгляда на образование как на институт, осуществляющий передачу элементов культуры следующему поколению. Пришедшему на смену классическому образованию для устойчивого развития присущи постановка и решение таких задач, как обеспечение адаптации личности к постоянно изменяющемуся обществу, формирование у нее готовности жить и осуществлять трудовую деятельность в новых условиях и преобразовывать не только окружающий мир, но и себя. Другими словами, основной задачей учреждений образования всех ступеней становится целенаправленное формирование у учащихся готовности к самообразованию.

Различные аспекты проблемы готовности личности к деятельности рассматривались в отечественной педагогике, психологии, педагогической психологии. Выделяют следующие виды готовности к деятельности: психологическая (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович), нравственно-психологическая готовность (А. Г. Ковалев), психологическая и практическая готовность (И. А. Редковец), специальная и общая готовность (Б. Г. Ананьев), профессиональная готовность (Е. А. Акмаева, Л. М. Митина), теоретическая и практическая готовность (П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Что касается самообразования, необходимо отметить, что различные исследователи, находясь на разных позициях, дают различные определения термина. В работах А. Я. Айзенберга, А. К. Громцевой, Б. Ф. Райского, Г. Н. Серикова, В. А. Сластенина, А. Р. Галустова, Г. В. Сергеевой, Н. С. Михайловой и др. можно встретить разнообразие трактовок понятий «самообразование» и «самообразовательная деятельность». Определения авторов можно отнести к одному из двух направлений. В рамках одного из них самообразование рассматривается как процесс самостоятельно организованной познавательной деятельности. Так, например, А. Я. Айзенберг рассматривает самообразование как целенаправленную систематическую познавательную деятельность, управляемую самой личностью. В понимании Г. М. Коджаспировой, самообразование – это специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность. А. К. Громцева определяет самообразование как целенаправленную, управляемую самим учащимся, познавательную деятельность, необходимую для совершенствования его образования.

Представители другого направления трактуют самообразовательную деятельность шире – как процесс, направленный не только на самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков, но и на саморазвитие, самосовершенствование личности (Е. А. Шуклина, Н. С. Михайлова).

Однако всех исследователей объединяет отношение к самообразованию как к высшей форме удовлетворения познавательной потребности. При том что самообразование связано с проявлением значительных волевых усилий, высокой степенью сознательности и организованности, осознанием ответственности за свое самосовершенствование, знания, полученные в результате самообразовательной деятельности, гораздо лучше сохраняются в памяти и продуктивно реализуются. Как отмечают А. А. Вакула, Е. Г. Плотникова, «цель самообразования состоит в том, чтобы сформировать из себя реальную, устойчивую личность, способную в новых социально-экономических и политических условиях вносить ощутимый вклад в совершенствование профессиональной деятельности, общественной жизни и самого себя» [2].

Таким образом, готовность к самообразованию есть интегральное качество личности, которое характеризуется наличием стремления постоянно расширять диапазон восприятия жизни с целью более глубокого ее понимания и способности к систематической учебной деятельности (умения свободно

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ориентироваться в различных источниках информации, критически анализировать их и самостоятельно находить ответы на все актуальные вопросы жизни) [3, с. 101].

Структурно самообразовательная деятельность отличается от учебной деятельности под руководством преподавателя, и, как показали исследования [4], готовность к самообразовательной деятельности не формируется спонтанно и требует специально организованного обучения. Современным средством, обладающим, на наш взгляд, большим потенциалом для формирования готовности учащихся к самообразовательной деятельности, является веб-квест технология.

Технология веб-квест была разработана в 1995 году профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего в США Берни Доджем. Автор определяет веб-квест как «деятельность по изучению определенной проблемы, когда полностью или частично необходимую информацию учащиеся получают из сети Интернет» [4]. При выполнении заданий учащиеся используют заранее подготовленные или определенные преподавателем ресурсы сети Интернет. Автор выделяет два вида веб-квестов: краткосрочные и долгосрочные. Учебной целью краткосрочных веб-квестов является приобретение и интеграция новых знаний. Учащиеся должны воспринять и осмыслить большой объем новой для них информации. При долгосрочных веб-квестах целью является расширение и уточнение знаний. От учащегося требуется более глубокий анализ информации и умение применять знания в новых, изменяющихся ситуациях. На выполнение долгосрочного веб-квеста учащимся может потребоваться от нескольких недель до месяца.

Как отмечает Б. Додж, образовательная ценность бесцельного интернет-серфинга без четко обозначенной задачи для учащегося спорна. Эффективным может считаться веб-квест, в структуре которого можно выделить следующие этапы:

1) введение, знакомящее учащихся с темой веб-квеста, содержащее сценарий квеста и план работы;

2) задание, которое должно быть интересно участникам и соответствовать их учебным возможностям, все шаги участников квеста должны быть обозначены с ориентацией на ожидаемый результат деятельности, в результате учащиеся должны предоставить определенный «продукт», который впоследствии будет оцениваться преподавателем или самими учащимися;

3) информационные ресурсы, необходимые для выполнения задания (кроме информационных сайтов сюда также могут входить

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

консультации экспертов посредством электронной почты, видеоконференции, базы данных, книги, и т. д.);

4) план работы, включающий четко обозначенные этапы;

5) заключение, где подводятся итоги, дается оценка деятельности (как самооценка, так и взаимная оценка деятельности других участников), обобщается опыт работы, учащиеся выводятся на следующий уровень проблематизации.

Веб-квесты предполагают групповую работу, однако при условии необходимой адаптации могут быть использованы при организации индивидуальной работы учащихся, например, при дистанционном обучении. Обучение с использованием веб-квестов может быть организовано как при изучении конкретной дисциплины, так и носить мультидисциплинарный характер.

Веб-квесты обладают значительным потенциалом формирования каждого компонента самообразовательной детальности (ценностно-мотивационного, ориентировочного, операционно-деятельностного, оценочно-рефлексивного) [4]. Так, стимулирование мотивации самообразовательной деятельности учащихся происходит за счет предлагаемого сценария квеста и роли, которую может взять на себя учащийся при выполнении задания. На ориентировочном этапе учащиеся должны определить цель деятельности и наиболее эффективные пути ее достижения. Формирование операционально-деятельностного компонента самообразовательной деятельности происходит за счет того, что веб-квесты способствуют развитию основных мыслительных операций (анализа и синтеза, абстракции и конкретизации, классификации, систематизации, сравнения, обобщения). Оценочно-рефлексивный компонент формируется за счет участия учащихся в анализе ошибок своей деятельности, а также деятельности и результатов деятельности других участников.

Обычно работа с использованием технологии веб-квест строится следующим образом. Во-первых, необходимо определить тему квеста и конечный продукт. Во-вторых, подготовить список веб-ресурсов со ссылками, которые соответствуют поставленным задачам не только с информативной точки зрения, но и с языковой. Затем ресурсы необходимо сгруппировать в соответствии с определенными шагами, или этапами квеста. И наконец, необходимо разработать четкие и однозначные критерии оценки результатов деятельности. Затем учащиеся работают с информацией индивидуально или в группах, на заключительном этапе результаты обсуждаются в группе и докладываются на итоговом занятии. Продуктом деятельности учащихся может быть как презентация или веб-документ, так и текстовый документ в формате Word.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Автором технологии были выделены и описаны следующие варианты веб-квестов:

1) компиляция (предполагает изменение формы, в которой представлена информация, в качестве примера можно предложить создание книги о традициях жителей определенного региона, создание выставки достижений, разработок в определенной области);

2) пересказ (представляет собой реферативное изложение тематического материала, подготовка презентации);

3) создание проекта;

4) самопознание (как предмет исследования здесь можно определить некоторые стороны личности, однако следует уточнить, что такой веб-квест не всегда подходит для групповой работы);

5) творчество в самом разнообразном проявлении (например, создание оригинального текста, видеоряда, и т. д.);

6) аналитическая задача, где целью является не просто поиск информации, но ее анализ и систематизация;

7) загадка, головоломка, таинственная, детективная история, требующая разрешения на основании неполной информации;

8) принятие коллегиального решения по проблеме, достижение согласия;

9) жанр расследования, предполагающий объективное представление проблемы, основываясь на фактах, а не на мнениях;

10) обоснование своей точки зрения, предполагающее развитие умения убеждения и возможности склонить соперников на свою сторону;

11) научное исследование, предполагающее детальное изучение явлений и фактов;

12) исследование кейсов;

Краткосрочные веб-квесты обычно разрабатываются как дополнение к основному материалу курса и включают одно-два занятия, в то время как долгосрочные квесты могут сопровождать практически весь учебный курс. Однако в любом случае необходимо в первую очередь обеспечить понимание учащимися не только учебных целей, но и тех преимуществ, которые данный вид деятельности дает им в плане самообразования и саморазвития.

Список использованной литературы

1. Лекторский, В. А. Философия, общество, знания и перспективы человека / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 30–35.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Вакула, А. А. Модель формирование готовности к самообразованию курсантов в военном вузе / А. А. Вакула, Е. Г. Плотникова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-6. – С. 1329–1335.

3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Совр. слово, 2005. – 719 с.

4. Dodge. B. Some Thoughts About Webquests [Электронный ресурс] / B. Dodge. – Режим доступа: http://webquest.org /sdsu/about_webquests.html. – Дата доступа: 05.03.2019.

5. Вегеро, М. В. Готовность студентов университета к самообразовательной деятельности / М. В. Вегеро // Образование и наука в XXI веке: ежегодный сборник научных трудов БГПУ. 2017. – Вып. 1. – С. 13–15.

УДК 37. 091.3:81’ 243

М. В. Гапиенко

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В данной статье рассматривается вопрос влияния межъязыковой интерференции при обучении иностранному языку, причины появления и способы ее преодоления. Под интерференцией понимают взаимодействие нескольких языковых систем, выражающееся в отклонении от нормы и системы иностранного языка под влиянием родного языка.

Ключевые слова: *межъязыковая интерференция, грамматическая, лексическая, фонетическая интерференция, методика преодоления интерференции.*

С незапамятных времен людей интересуют языки в различных своих проявлениях. Ведь именно язык является основным средством общения. В современном мире существует огромное количество средств коммуникаций, это значительно сокращает расстояния между различными точками мира и дает возможность людям общаться и расширять свой кругозор. У молодежи все больше возрастает интерес к иностранным языкам. Это связано с профессиональными перспективами, возможностью путешествий и т. д. Однако при изучении иностранного

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

языка часто возникают сложности, связанные с переносом систем действующих правил родного языка на изучаемый. Такое явление называется интерференция. Интерференция проявляет себя в акценте, неверном употреблении лексических единиц и грамматических правил, совершении явных речевых ошибок. Это явление является объективным и неизбежно возникает, как только разные языковые группы вступают в связь. Это в одинаковой мере относится и к контактам близкородственных языков, и к контактам языка и его диалектов, а также диалектов друг с другом.

Если оценивать интерференцию с точки зрения методики, она является негативным процессом. Однако в интерференции можно найти и положительные стороны. В ситуациях, когда студент считает, что какая-то черта родного языка схожа с чертой иностранного языка, он легко может опираться на модель родного языка.

Детальным рассмотрением процессов интерференции занимаются специалисты различных областей – это лингвисты, психологи и специалисты по лингводидактике. В каждой из областей интерференция рассматривается под различным углом. Например, интерференция, исследуемая в лингвистическом аспекте, рассматривается как взаимодействие структур и структурных элементов двух языков в процессе общения двуязычного населения. Ученые, которых проблема интерференции интересует в психолингвистическом плане, воспринимают ее как явление, которое сопутствует взаимодействию двух языковых систем в сознании билингва как нарушение правил взаимоотношений контактирующих языков и проявляется в его речи в нарушении нормы.

Согласно исследованиям, в мультилингвальном обучении существует масса сложных проблем на различных уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом, орфографическом), и все они способны влиять на речевую деятельность при обучении иностранному языку [1].

Возникающие в процессе изучения иностранного языка у студентов нарушения звуковой системы принято рассматривать как следствие фонологической или фонетической интерференции. Источником отрицательной фонетической интерференции следует считать различия взаимодействующих языков в составе фонем и их позиционно-комбинаторных аллофонов, а также различия в фонемной дистрибуции, синтагматике и фонотактике. Однако фонетическая интерференция может иметь и положительное влияние, например, в ситуациях, когда звуковые реализации фонем контактирующих языков имеют артикуляторно-акустические сходства.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В общем смысле данное явление можно объяснить тем, что, студент, имея определенные устоявшиеся представления о фонологических свойствах родного языка, интерпретирует каждое неизвестное звучание как известное, т. е. каждую неизвестную языковую последовательность преобразовывает в последовательность фонем родного языка. Иначе говоря, студенты оценивают объекты всех фонологических уровней иностранного языка через «фонологическое сито» родного языка.

Данная интерференция может возникать в связи с различными факторами, и это не только соотношение фонетических систем родного и иностранного языков, но и степень владения последним. Интерференцию также могут вызвать такие факторы, как: выступление перед большой аудиторией, непривычное окружение, волнение, эмоциональное или стрессовое состояние.

Для того, чтобы максимально снизить влияние фонетической интерференции в учебном процессе, следует прогнозировать и учитывать интерферирующие признаки. Учебный процесс должен быть осознанным, практическое сопоставление фонетических систем последовательным. Следует мотивировать студентов к более высокому уровню овладения языком. Еще одним важным фактором является создание психологически комфортной обстановки на занятиях. Сочетание указанных факторов позволит достичь более свободного владения иноязычным произношением [2, с. 38].

При изучении иностранного языка, его лексики, у студентов нередко происходит нечто вроде слияния словарных запасов двух языков в единый фонд лексических инноваций. В такой ситуации принято говорить о лексической интерференции. Под этим явлением понимают вмешательство лексики одной языковой системы в другую. Можно сказать, что это двустороннее сближение лексических единиц различных языков, в первую очередь обусловленное их фонетическим и вытекающим из него семантическим употреблением, и приводящее к непроизвольному нарушению языковой нормы.

Одной из основополагающих причин возникновения лексической интерференции считается ощущение лексического дефицита, когда студент не находит в родном языке равнозначный эквивалент для иностранного слова, он вынужден прибегать к транслитерации.

Следующей наиболее распространенной причиной лексической интерференции являются так называемые «ложные друзья переводчика». Именно из-за них возникает наибольшее число ошибок. Под «ложными друзьями переводчика» принято рассматривать интернационализмы, т. е.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

такие единицы иностранного языка, которые расходятся в значении с звукобуквенными аналогами родного языка.

Поскольку в обучении иностранному языку лексика занимает очень важное место, лексические ошибки являются самыми распространенными. Так как преподавание иностранного языка имеет коммуникативную направленность, все ошибки, связанные с лексической интерференцией, можно разделить на коммуникативно-значимые и коммуникативно-незначимые. Четкого разграничения этих ошибок не существует. Самыми типичными являются ошибки, связанные с некорректным выбором слова, пропуском лексической единицы или вставкой ненужной единицы, созданием нового слова на основе существующей лексической единицы в родном языке.

Причиной ошибок можно также считать индивидуальные особенности человеческой психики, памяти, степень владения языком, его единицами и закономерностями. В процессе обучения иностранному языку часто возникают проблемы психологического характера: студенты опасаются сделать ошибку, что неблагоприятно сказывается на оформлении речи, ее беглости, а, следовательно, и на содержательной стороне высказывания.

Для преодоления отрицательной межъязыковой интерференции следует использовать анализ родного и изучаемого языка, составлять упражнения и подбирать тексты, учитывая возможную интерференцию. Особенно эффективными являются упражнения на контраст с опорой на межъязыковые сопоставления. Также необходимо уметь анализировать изучаемый и родной языки. С помощью анализа можно выявить явления, которые представляют наибольшую трудность, и в последующем уделить этим явлениям наибольшее внимание. Учитывая возможность проявления интерференции, можно избежать некоторых ошибок и тем самым облегчить процесс обучения [3].

Обучение иностранному языку требует не только приобретения знаний, но и развития умений и навыков. Усвоение знаний и овладение умениями подразумевает способность применять эти знания и умения на практике. Определенная система мыслительных операций позволяет овладеть базовыми действиями с языковым материалом. Так, зная грамматическую форму одного слова, студент может образовать такую же форму от другого сходного по значению слова. Но часто такой перенос является бессмысленным, так как нет полного осознания выполняемого действия. Это происходит в тех случаях, когда грамматический навык образовывается вопреки привычкам родного языка. В этом случае возникает проблема грамматической интерференции.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Грамматическая интерференция возникает в тех ситуациях, когда правила, применяемые в родном языке, переносятся на подобные сочетания элементов иностранного языка, что является следствием нарушения норм изучаемого языка, или когда правила, которые обязательны в родном языке, не работают в иностранном языке ввиду их отсутствия.

Все грамматические явления иностранного языка, подверженные интерференции, принято делить на две группы. К первой группе относятся такие грамматические явления, которые отсутствуют в родном языке, но присутствуют в изучаемом. Ко второй группе относятся те, которые присутствуют и в родном, и в изучаемом языке, но реализуются различными способами.

Как правило, грамматическая интерференция проявляется на морфологическом, синтаксическом, пунктуационном уровнях. Ошибки возникают из-за того, что студенты согласуют грамматические единицы одного языка в соответствии с грамматическими структурами другого, игнорируя определенные правила, существующие в изучаемом языке.

Для того чтобы преодолеть грамматическую интерференцию следует поэтапно реализовывать систему упражнений, которая построена на учете основных грамматических трудностей, с которыми сталкиваются студенты. Упражнения должны быть коммуникативно-направленными и быть максимально приближенными к реальным ситуациям общения. Также рекомендуется использовать грамматические опоры и сравнительно-сопоставительные таблицы, которые помогают студентам избегать негативного влияния грамматической интерференции [4].

Таким образом, межъязыковая интерференция является результатом взаимодействия нескольких языковых систем, проявляется при освоении иностранного языка при переносе норм и правил родного языка на изучаемый язык. Выражается интерференция в нарушениях нормы в иностранном языке под влиянием родного языка. Это явление встречается достаточно часто и вызывает определенные трудности у студентов. При использовании правильно подобранных учебных материалов, а также продуманной организации учебного процесса можно существенно уменьшить влияние интерференции.

Список использованной литературы

1. Виноградов, В. А. Лингвистические аспекты обучения языку / В. А. Виноградов. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 60 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Мунэн, Ж. Теоретические проблемы перевода. Перевод как языковой контакт / Ж. Мунэн // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978.– С. 36–41.

3. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 117 с.

4. Бычева, А. Н. Интерференция родного языка и внутриязыковая интерференция при формировании грамматического навыка с помощью переводных упражнений /А. Н. Бычева. – Владимир: ВКТ, 1980. – 160 с.

УДК 37.091.33:81'243'271.1:316.77:005.336.2

О. Н. Каребо

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

В данной статье рассматривается вопрос возможности эффективного формирования социальной составляющей коммуникативной компетенции путем обращения к активным методам обучения. Представляя собой действенную комбинацию актуального содержания, групповых форм организации работы и высокой степени самостоятельности, активные методы позволяют достигать значительных результатов овладения иностранным языком в ходе планомерной актуализации учебного общения.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, социальная составляющая, групповое взаимодействие, ситуация общения, активные методы обучения.*

Современная модель преподавания иностранных языков направлена на формирование и развитие коммуникативной компетенции, что существенно отличает ее от знание-ориентированного подхода, популярного еще несколько десятилетий тому назад. Переход от овладения знаниями к развитию компетенций, от принципа формальности языкового образования к осознанию необходимости самоактивности и познавательной грамотности субъекта образования в корне видоизменил саму суть процесса обучения. Современному

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

школьнику уже недостаточно получить некий запас знаний по предмету, от него требуется изменить свое отношение, свою позицию к овладению ими. От учащегося ожидают не только и не столько пассивное следование инструкциям и рекомендациям педагога, у него воспитывают потребность осуществления инициативной, творческой познавательной деятельности.

Коммуникативная компетенция представлена набором своих составляющих, которые в комплексном достижении обеспечат школьнику необходимый уровень языкового, речевого и социокультурного общения. Новейшие школьные стандарты и программы предоставляют необходимую информацию касательно предполагаемого уровня владения устной и письменной формами речи, диапазона тематических речевых ситуаций, объема страноведческого материала. Однако требования к уровню владения иностранным языком, предъявляемые образовательными документами, в большей степени затрагивают социолингвистический, социокультурный и стратегически-дискурсивный компоненты коммуникативной компетенции, обходя должным вниманием ее социальную составляющую: в то время как вышеперечисленные компоненты находят детальную проработку в целеопределении школьного курса обучения ИЯ, социальная направляющая содержится только в качестве их дополнительного элемента.

Вместе с тем ее значение в деле успешного формирования коммуникативной компетенции нельзя недооценивать. Понимаемая как «готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и справиться со сложившимися ситуациями» [1, с. 15], социальная составляющая выступает причиной и основой межличностного контакта. Коммуникация становится возможной при условии равнозначного участия своих компонентов – лингвистических знаний, потребности общения и умения его осуществлять, навыков групповой деятельности и владения различными социальными ролями [2, с. 97]. При этом прослеживается четкая направленность на положительность достижения цели совместной деятельности, которая становится возможной благодаря стремлению познакомиться и принять точку зрения собеседника, найти общее продуктивное решение поставленной задачи и совместными усилиями добиться высокого результата.

Важность социальной составляющей нельзя переоценить, ведь она позволяет работать над языком в рамках ситуативного метода, ускоряя процесс овладения новой языковой системой. Как известно, основная трудность усвоения иностранного языка заключается в его

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

одностороннем «включении» только в коммуникативную, а не в предметно-коммуникативную деятельность: если родной язык служит средством познания мира, то иностранные слова воспринимаются нами в качестве неких абстрактных явлений, подчиненных определенным логическим последовательностям и исключающих чувственный, эмпирический элемент [3, с. 30]. Восприятие языковых единиц как искусственных, не несущих практической значимости формирований, влечет к неестественности в порождении высказываний, когда при построении фразы ученик вынужден обращаться к помощи родного языка как действенной системы. В результате возникают ситуации попыток калькированного перевода с родного на иностранный, что становится причиной увеличения количества как языковых, так и речевых ошибок. Положительному решению такой проблемы может служить планомерное и систематичное обращение к групповым интерактивным формам учебной работы. Правильно организованное взаимодействие учащихся в рамках решения поставленной на уроке задачи, создает благоприятные условия для «переоценки» роли иностранного языка: вынужденные действовать согласно сценарию предложенной ситуации и ориентированные на результативность своей работы, участники общения начинают воспринимать иностранный язык в качестве средства достижения цели, подходя таким образом к осознанию и принятию его действенности и важности.

Опора на социальную составляющую группового общения содействует решению важной методической проблемы игнорирования речевых функций, когда изучение языкового материала идёт в отрыве от ситуаций его реализации. На смену механическому заучиванию и употреблению грамматических правил и лексики приходит новый формат работы, при котором, при должной организации внешних условий работы и подлежащего изучению и отработке материала, осуществляется «встраивание» иноязычных единиц в естественные ситуации общения школьников. Новый материал подается и воспринимается постепенно и свободно, приучая учащихся размышлять на иностранном языке, а не обращаться за помощью к переводу.

Чтобы достичь такого результата, учителю следует определенным образом организовать урок: учащийся, оказавшись в условиях решения поставленной задачи, должен быть мотивирован на общение в рамках заинтересовавшей его проблемы, обращаясь к тем средствам достижения цели, которые будут единственно верными на текущий момент. Иными словами, «сама мысль, требующая соответствующих средств, должна быть предварительно продумана, отобрана, структурирована, логически организована самим учителем.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Он должен организовать общение на тему, проблему интересную для ученика» [3, с. 168].

По нашему мнению, одним из наиболее перспективных направлений работы, мобилизующей школьников на общение и в полной мере реализующей социальный потенциал групповых форм, является обращение к активным методам обучения иностранному языку. Их отличительными чертами, которые позволят наладить и поддержать эффективный учебный контакт, являются:

1) целенаправленная активизация мышления, когда ученик вынужден проявить свою активную позицию, опосредованно актуализированную организацией занятия;

2) длительный период вовлечения в учебный процесс, что обеспечивает активность на протяжении всего занятия;

3) самостоятельная творческая выработка решений, содействующая повышению благоприятного эмоционального фона и развитию мотивации;

4) интерактивность, понимаемая как постоянное взаимодействие субъектов учебного процесса, в ходе которого происходит обмен мнениями и вариантами решения поставленной задачи [4, с. 5].

Выделяемые в две большие группы – имитационные и неимитационные, активные методы отличаются наличием или отсутствием модели организации деятельности. В первом случае работа представляет собой заданный определенными рамками контекст общения, во втором – свободное взаимодействие субъектов коммуникации. Имитационные методы могут быть также представлены игровой составляющей, для которой характерно традиционное наличие общей задачи, соревновательный элемент в работе групп и заключительная защита соперников с окончательным обсуждением результатов. Их примерами могут служить всевозможные деловые игры, работа по модели «игровое проектирование» или «искусственная образовательная среда». К неигровым относят ситуационные методы, групповые тренинги и пр. Нельзя обойти вниманием и кейс-технологии, опирающиеся на реальные факты и события, отличающиеся высокой степенью вариативности и самостоятельности выполнения действий и развивающие у школьников способности к коллективному анализу информации, определению главного и второстепенного как в деле целеполагания, так и в вопросах нахождения решения проблемы.

Содержательная и формальная стороны активных методов обучения максимально соответствуют требованиям учебного процесса, направленного на гармоничное развитие всех компонентов

коммуникативной компетенции в целом и ее социальной составляющей в частности. Требуя от учителя значительной подготовки своей организации, продуманной и логичной подачи материала, грамотного формирования рабочих групп и их сопровождения, они, тем не менее, полностью оправдывают затраченные на них усилия. Учащиеся оказываются в наиболее благоприятных условиях группового взаимодействия, чьи параметры приближены к полю естественной коммуникации путем выбранных средств и заданного контекста деятельности. Это позволяет не только научить и приучить школьников сообща добиваться высоких результатов, не только стимулирует и развивает их способности к плодотворным межличностным отношениям, но и наглядно демонстрирует, что иностранный язык является такой же системой для формирования и выражения своих мыслей, как и родной.

Список использованной литературы

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для пед. студентов вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.
2. Аргунова, П. Г. Коммуникативная компетентность в образовательном процессе / П. Г. Аргунова // Теория и практика общественного развития, – 2013. – № 3. – С. 96–98.
3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

УДК 37.091.33:811.111’243

А. А. Коноплёва

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИДЕЯ ПОЛИЛИНГВИЗМА

В статье рассматриваются вопросы межкультурной коммуникации, её важность при усвоении иностранного языка и культуры, анализируются мнения ученых относительно целей

процесса обучения иностранным языкам. Межкультурная коммуникация определяется как обмен информацией между взаимодействующими сторонами и является необходимым условием успешного общения. Особая роль в статье уделена значению английского языка как международного средства общения при овладении межкультурной компетенцией. Подчеркивается значимость изучения иностранных языков для развития межкультурной коммуникации. В статье также рассматривается роль английского языка при взаимодействии представителей различных культур.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, культура, английский язык, общение, полилингвизм, современные иностранные языки, вербальные средства общения, невербальные средства общения.*

Человек – существо общественное. Он живет в обществе и, следовательно, может и должен общаться с другими членами этого общества. Установить контакты с представителями различных народов и культур помогает межкультурная коммуникация. Межкультурная коммуникация определяется как непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных лингвокультур. Значение понимания и владения межкультурной коммуникацией в современном мире нельзя недооценивать. Сегодня, когда общение с представителями разных культур стало реальностью нашей повседневной жизни, все более остро ощущается необходимость изучения межкультурной коммуникации как самостоятельной дисциплины. Современная концепция иноязычного образования предусматривает не только овладение языком, но и иноязычной культурой, поскольку межкультурный диалог требует взаимопонимания, а не только понимания сказанного и умения реагировать на реплику. Кроме того, для достижения эффективности межкультурного общения необходимо владеть понятийным аппаратом межкультурной коммуникации, культурологической семантикой основных понятий на основе анализа коммуникативного контекста и ситуаций общения в условиях межкультурной коммуникации [1, с. 5].

Вопросы межкультурной коммуникации рассматриваются в трудах многих ученых [2], [3], [4]. В связи с развитием межкультурной коммуникации на арену выдвинуто понятие «иноязычное образование», под которым предлагается понимать не

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

простое обучение иностранному языку, а приобщение через иностранный язык к другой культуре. С тезисом приобщения к другой культуре следует соотнести новую конечную цель обучения, выражающуюся в формировании «вторичной языковой личности» [3, с. 29]. С нашей точки зрения, интерес к вопросу межкультурной коммуникации объясняется тем, что в современном мире вопрос воспитания уважения к чужим культурам, их понимание и принятие актуален как никогда. Это связано с тесным взаимодействием представителей различных культур в рамках бизнеса, науки, искусства. Как следствие, возникает потребность в распространении и изучении иностранных языков (как европейских, так и азиатских). Таким образом, понятие «полилингвизм» можно считать привычным явлением современного общества.

Несмотря на то, что изучение иностранных языков по-прежнему является одним из главных (и даже обязательных) условий межкультурной коммуникации, для эффективного общения недостаточно знать только язык. Необходимо также учитывать культурный фон или социокультурные аспекты. Можно утверждать, что знание не только языка, но и культуры другого народа в значительной степени является залогом успешного и продуктивного общения. Язык невозможно изучать отдельно от культуры, так как он неразрывно с ней связан. Язык отождествляется с межкультурной коммуникацией как со средством взаимодействия представителей разных культур, при этом культура выступает инструментом познания.

Во многом знание культуры страны собеседника определяет и выбор невербальных средств общения, к которым относятся жесты, мимика, положение тела и др. Так, например, при общении с представителями ряда европейских стран необходимо помнить о важности такого понятия, как личное пространство (*privacy*) и не подходить слишком близко к собеседнику.

Рассматривая вопросы межкультурной коммуникации, нельзя не упомянуть одно из основных средств международного общения – английский язык, который по-прежнему является одним из наиболее востребованных языков современного мира. С нашей точки зрения, такому лидерству в значительной степени способствовало утверждение таких стран, как Великобритания и Соединенные Штаты Америки в качестве одних из ведущих государств мира во многих сферах общественной и политической жизни.

Английский стал языком Интернета и компьютерных технологий. 80 % информации, хранящейся в памяти компьютеров во всем мире, – на английском языке. Расширение НАТО и распространение ее программ на

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

десятки стран мира быстро превращают английский в единственный язык международного военного сотрудничества. Но противовесом этому является то, что неанглоязычные государства решительно настаивают на сохранении официального статуса своих языков в международных организациях, и происходит даже увеличение числа таких языков: в 1980-х гг. официальным языком ООН дополнительно стал арабский, а в 1990-х в Совете Европы этот статус приобрел русский. Заседания органов Европейского союза обеспечиваются синхронным переводом на все языки государств-членов, что в условиях их увеличения до двадцати пяти создает не только дополнительную финансовую нагрузку (а расходы на перевод уже являются самой большой статьей в финансировании органов ЕС), но и массу проблем технического характера [2, с. 95].

Таким образом, значение владения английским языком в процессе овладения межкультурной компетенцией нельзя недооценивать.

Однако мы полагаем, что положение английского языка как безусловного лидера в сфере общения может привести к вытеснению им других языков. Как следствие, может возникнуть опасность ориентации исключительно на культуру англоязычных стран и игнорирование культурных связей с другими европейскими и азиатскими странами. По мнению И. Л. Бим, проблема заключается в том, чтобы не попасть под существующую в мире тенденцию к вытеснению английским языком как наиболее распространенным языком международного общения других иностранных языков: немецкого, французского, испанского, итальянского [5, с. 44].

С нашей точки зрения, одним из наиболее ярких показателей усиления влияния английского языка является его проникновение в другие языки современности, в том числе и в русский язык. Например, язык современной молодежи (которая является и всегда являлась двигателем общества) изобилует такими словами, как «пати», «лузер», «бойфренд», «лайки», «скрины». При этом влияние английского языка нашло отражение и в словах, которые давно стали частью повседневной жизни мирового сообщества: «спортсмен», «импичмент», «ток-шоу», «перформанс», «саммит» и многие другие слова. Глубина проникновения слов и выражений, имеющих англоязычное происхождение, настолько велика, что многие из подобных слов в настоящее время не воспринимаются как заимствования. С нашей точки зрения, процесс проникновения англицизмов во все языки современного мира обусловлен естественными контактами языков с английским через сферы экономики, бизнеса, политики, культуры.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Возможным решением проблемы влияния английского языка нам видится усиление позиции других иностранных языков и повышение их конкурентоспособности. На мировой арене это может проявляться в более активном использовании французского, немецкого, русского, итальянского, испанского, китайского и других языков ведущих стран в сферах бизнеса, экономики, политики. На государственном уровне повышения популярности иностранных языков можно достичь посредством включения в учебные программы широкого спектра современных иностранных языков.

Таким образом, можно утверждать, что межкультурная коммуникация – сложный процесс, требующий от участников общения усвоения как вербальных, так и невербальных компонентов общения. Кроме того, взаимосвязь иностранного языка и межкультурной коммуникации очевидна. Межкультурная коммуникация не может быть реализована без языка. Несомненно, общение с представителями другой культуры невозможно без владения языком коммуникации, будь то родной язык собеседника или международный язык общения. В то же время, знание приемов межкультурной коммуникации является важной составляющей процесса изучения иностранных языков, поскольку язык не может быть усвоен на достаточном уровне без понимания особенностей и основных характеристик той или иной культуры.

Мы также считаем, что, несмотря на несомненное лидерство и влияние английского языка на современную общественную, культурную и политическую жизнь, необходимо уделять внимание развитию идеи полилингвизма. С нашей точки зрения, полилингвизм можно считать не только умением свободно общаться на нескольких иностранных языках, но также и своеобразным типом мышления, включающим в себя знакомство с культурными ценностями и особенностями других народов. Тем самым, владение несколькими иностранными языками способствует более эффективному общению и приобщению к мировому культурному сообществу.

Список использованной литературы

1. Богатикова, Л. И. Основы межкультурной коммуникации: тексты лекций для студентов специальностей 1-02 03 06 01 «Английский язык. Немецкий язык», 1-02 03 06 02 «Английский язык. Французский язык» / Л. И. Богатикова. – Гомель: ГГУ имени Ф. Скорины, 2009. – 280 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Болатбаева, А. Т. К вопросу о межкультурной коммуникации и полилингвизме в современном образовании / А. Т. Болатбаев. – Астана: Педагогика, 2015. – 105 с.

3. Кунанбаева, С. С. Современное иноязычное образование: методология и теории / С. С. Кунанбаева. – Алматы: Эдельвейс, 2005. – 264 с.

4. Вотинов, В. А. Слайдинг. Новейшие технологии обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / В. А. Вотинов. – Режим доступа: http://www.sliding.ru/responses/press.html. – Дата доступа: 26.02.2019.

5. Бим, И. Л. Немецкий после английского / И. Л. Бим. – М: Просвещение, 2005. – 425 с.

УДК 005.336.2:316.77-057.875:37.091.12

Т. В. Куприянчик

КОНКРЕТНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В данной статье рассматриваются конкретно-методологические основания развития коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе деятельности органов студенческого самоуправления. Автор определяет три основных этапа развития коммуникативной компетентности будущего учителя. На первом этапе формируется потребностно-мотивационный компонент. Второй этап направлен на организацию студенческого самоуправления в группе и развитие когнитивного компонента коммуникативной компетентности. Третий этап связан с деятельностью органов самоуправления и развитием операционно-деятельностного и аффективного компонентов.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, студенческое самоуправление, студенты, будущие учителя, деятельность.*

Конкретно-научная методология представлена совокупностью принципов (подходов), методов и процедур исследования, применяемых в той или иной научной дисциплине. Методологическим основанием для

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ

выбора студенческого самоуправления как средства развития коммуникативной компетентности будущего учителя как профессионально-личностного качества явился ряд положений известных психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, К. К. Платонова. Остановимся подробно на основных идеях.

По мнению С. Л. Рубинштейна, «психологические свойства личности в ее поведении, действиях и поступках, которые она совершает, одновременно и проявляются и формируются» [1, с. 518]. Согласно этому, принимая участие в различных органах студенческого самоуправления для достижения общей цели, принятия совместных решений, организации общих дел, будущие учителя вступают в коммуникативную деятельность. В этой деятельности они проявляют коммуникативные качества. Результаты деятельности органов самоуправления показывают уровень развития необходимых коммуникативных качеств студентов. Если уровень недостаточный, то будущие учителя испытывают потребность в его повышении. Так, возникает внутренне осознанная необходимость в совершенствовании коммуникативной компетентности. Для того чтобы коммуникативные качества закрепились и стали личностными, студентам необходимо их постоянно проявлять. В связи с тем, что деятельность органов студенческого самоуправления не ограничивается определенным количеством мероприятий, а является ежедневным образом жизни студентов, то они постоянно вовлечены в коммуникативную деятельность. Так, деятельность органов студенческого самоуправления предоставляет возможность одновременно проявлять, закреплять и, тем самым, формировать коммуникативные качества будущего учителя.

На определяющую роль деятельности в процессе формирования личности указывал А. Н. Леонтьев: «Личность есть специальное человеческое образование, которое также не может быть выведено из его приспособительской деятельности <…> личность человека тоже «производится» – создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности» [2, с. 177]. Личность, по мнению ученого, это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, в совокупности общественных отношений и общения, в которые индивид вовлекается. «В исследовании личности нужно исходить из развития деятельности, ее конкретных видов и форм и тех связей, в которые они вступают друг с другом» [2, с. 186]. Эти положения послужили основой для выбора деятельностного подхода для формирования коммуникативной компетентности как личностного качества, что позволяет утверждать, что коммуникативная

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

компетентность формируется через коммуникативную деятельность будущих учителей.

К. К. Платонов, рассматривая проблемы формирования способностей личности, показал, что все психологические качества личности развиваются только в процессе деятельности, для которой они необходимы, и «более эффективный путь личностного подхода при психологической подготовке человека как индивида – это путь включения формируемой личности в коллектив. Таким путем, в коллектив и через коллектив у данного индивида формируются способности как черты личности» [3, с. 309]. Наиболее плодотворно, по мнению ученого, психологические качества личности формируются не в одном, а в разных видах деятельности и при постоянном усложнении задач. Так, для будущих учителей основным источником развития коммуникативных личностных качеств выступает их разнообразная коммуникативная деятельность в коллективе, то есть в академической группе, на факультете, в вузе. Чтобы показать, что деятельность студенческого самоуправления выступает наиболее эффективным способом развития коммуникативной компетентности будущего учителя как профессионально-личностного качества, определим, что такое личностное качество и механизмы его формирования.

В конкретно-методологическом аспекте «личностное качество» рассматривал И. Ф. Харламов. Под личностным качеством он понимал «закрепившееся и ставшее привычным отношение, которое определяет устойчивость поведения личности в любых изменяющихся условиях» [4, с. 322]. Трудность формирования заключается в том, что личностные качества имеют сложную внутреннюю психологическую структуру, состоящую из потребностей, знаний, чувств, убеждений, поступков и воли. По мнению ученого, развитие личностных качеств носит интегративный характер, который заключается в том, что «процесс выработки того или иного качества начинается с формирования простейших элементов поведения, которые в дальнейшем усложняются, переплетаются и, сочетаясь между собой, то есть, интегрируясь, определяют развитие и укрепление этого качества» [4, с. 324]. Из этого следует, что начинать развитие такого сложного профессионально-личностного качества как коммуникативная компетентность, необходимо с формирования простых коммуникативных умений устанавливать партнерские отношения с однокурсниками и преподавателями, уважительно к ним относиться,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

организовывать сотрудничество, что непосредственно проявляется в манере общения с ними.

В соответствии с этим, процесс развития коммуникативной компетентности как профессионально-личностного качества в условиях студенческого самоуправления предполагает наличие следующих этапов.

Первый этап направлен на стимулирование активности и самостоятельности будущих учителей в организации продуктивного общения, что определяет формирование *потребностно-мотивационного* компонента коммуникативной компетентности. Чрезвычайно важными для исследования являются идеи о побудительной роли внутренних переживаний личности относительно развития и профессионального формирования ее как специалиста. Поскольку студентам приходится постоянно менять свои социальные роли в зависимости от конкретных поручений при участии в различных органах самоуправления, выполнять обязанности подчиненного или организатора, то у них возникают внутренние противоречия между фактическим и необходимым уровнем собственного развития. Каждый раз студенты находят новые пути взаимодействия с однокурсниками, преподавателями, администрацией вуза в изменяющихся ситуациях, что позволяет расширить коммуникативную практику студенческой молодежи, в ходе которой они учатся организовывать сотрудничество, партнерство в команде, анализировать не только свои поступки и поведение, но и поступки, и поведение других. Перед ними возникают проблемы личностного и делового общения в студенческой группе, которые требуют практического решения. Именно эти проблемы и побуждают студентов к активной коммуникативной деятельности.

Потребность будущих учителей в активной деятельности столь же очевидна, как и потребность в общении, проявлении своих способностей и возможностей. Потребность в деятельности, как отмечает Н. И. Приходько, становится своеобразной побудительной силой, требующей совместной работы по достижению конкретного практического результата, проявления своих деловых и личностных коммуникативных качеств [5]. Она порождает особую группу мотивов сотрудничества, развитие которых зависит от того, как сложились у студентов деловые отношения со сверстниками уже на первых курсах, что в свою очередь способствует формированию соответствующей позиции студента в коллективе. Так, в процессе деятельности органов самоуправления у будущих педагогов

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

появляется возможность реализовать мотив сотрудничества, совершенствовать свои деловые и личностные коммуникативные качества.

Анализ основных потребностей данного возрастного периода позволяет сделать вывод о том, что студенческое самоуправление удовлетворяет потребности будущего учителя в общении, в активной деятельности, в объединении и способствует полноценному раскрытию его личности. Однако следует учитывать, что активное участие в деятельности студенческого самоуправления возможно лишь в том случае, если оно социально мотивированно, если студент осознает общественную значимость этого вида работы, правильно оценивает свои возможности и способности, содержание конкретной работы и функций, которые ему поручено выполнять. Самоуправленческая активность личности является проявлением высшей формы социальной активности.

Второй этап непосредственно направлен на процесс организации студенческого самоуправления в академической группе и формирование когнитивного компонента коммуникативной компетентности будущих учителей.

Несмотря на то, что знания о закономерностях эффективного общения будущие учителя получают при изучении психолого-педагогических дисциплин, во время практических занятий, семинаров, спецкурсов, время на практических занятиях и семинарах ограничено. Реализовать полученные знания помогает система студенческого самоуправления, которая способствует расширению коммуникативной практики и предоставляет возможности всем студентам развивать свои коммуникативные умения и навыки в повседневном деловом общении с однокурсниками и преподавателями, решая текущие проблемы своего коллектива. Так, в процессе деятельности органов самоуправления студенты:

– изучают психологические особенности человека во время коллективной деятельности,

– анализируют социально-психологические ситуации в коллективе,

– знакомятся с психолого-педагогическими методами управления,

– изучают потребности и интересы студентов,

– учатся принимать управленческие решения.

Третий этап связан с непосредственной деятельностью органов студенческого самоуправления и развитием операционно-деятельностного и аффективного компонентов.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Операционно-деятельностный компонент коммуникативной компетентности характеризуется сформированностью коммуникативных умений и навыков. Он проявляется в деятельности, а именно в умении оказывать психологическое воздействие на партнеров по общению и организовывать отношения сотрудничества. Способность к сотрудничеству предполагает умение формулировать собственную точку зрения, адекватно реагировать на любую ситуацию.

Примером совершенствования операционно-деятельностного компонента коммуникативной компетентности может служить совместное планирование воспитательного процесса в академической группе, когда будущие учителя на общем собрании группы (кураторском часе) упорядочивают перечень мероприятий, систематизируют их, на основе анализа и прогноза моделируют пути и способы достижения желаемого результата.

В процессе деятельности органов самоуправления будущему учителю ежедневно приходится решать различные коммуникативные задачи, что положительно сказывается на формировании культуры речи. Положение ответственного за какой-нибудь участок работы развивает инициативу, ответственность и реализует потребность в социально-значимой деятельности. Участие в органах самоуправления создаёт такие ситуации, когда студент постоянно меняет свои роли от организатора до подчинённого. Он учится строить свои отношения в зависимости от своего положения и ситуации.

В процессе деятельности органов студенческого самоуправления совершенствуется аффективный компонент коммуникативной компетентности следующим образом:

– развивается способность к продуктивному общению и сотрудничеству через деятельность временных и постоянных органов самоуправления;

– будущие учителя учатся учитывать другую точку зрения при принятии решений, продуктивно решать сложившиеся конфликтные ситуации;

– будущие учителя приобретают умения адекватно реагировать на любую ситуацию в учебно-воспитательном процессе;

– развивается умение вести переговоры, дискуссии, диалоги, споры;

– будущие учителя учатся слушать и принимать позицию других, что развивает эмпатию.

При таких условиях значительно расширяется и активизируется коммуникативное взаимодействие внутри академической группы, на факультете и в вузе.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Чем шире сфера активной коммуникативной деятельности студенческого самоуправления, тем больше возможностей выбора у студентов и они активнее принимают участие в работе его органов. Будущие учителя развивают способность к проявлению волевых усилий, позволяющих преодолевать трудности и препятствия с соблюдением тех или иных норм и правил поведения.

Студенческое самоуправление способствует созданию работоспособных органов коллектива, развитию общественной активности членов коллектива и формированию педагогически целесообразных отношений взаимоподчинения между студентами. В каждом из этих органов концентрируется руководство определенным видом деятельности: образовательной, морально-этической, культурно-массовой, физкультурно-оздоровительной и т. д. Работа в них способствует формированию навыков управленческой деятельности, технологии принятия управленческих решений и эффективных способов их реализации, вырабатывает умение взаимодействовать в команде. В свою очередь это способствует развитию социальной и культурной компетентности, что помогает освоению социокультурного опыта и свободному самоопределению в социальном окружении, формирует ответственность за развитие самого себя, за экологические последствия своего поведения.

Введение самоуправления предполагает формирование нового подхода к характеру общения администрации, преподавателей и студентов. Оно неразрывно связано с расширением прав и обязанностей вузовских коллективов и не в последнюю очередь с перестройкой мышления преподавателей и студентов, их психологии, с переходом от монологических форм общения с аудиторией к живому творческому диалогу.

Конкретно-научный уровень методологии представлен рядом методологических подходов, позволяющих разработать основные пути и способы разрешения научно-теоретических проблем, создать и реализовать технологию модернизации педагогической практики. Студенческое самоуправление в нашем исследовании рассматривается с позиции деятельностного подхода, основной идеей которого является положение о том, что личность проявляется и развивается в разнообразной деятельности. Основаниями для выбора данного подхода явились положения известных психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова. Деятельность органов студенческого самоуправления предполагает создание условий для самовыражения, саморазвития, самореализации,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

самосовершенствования личности будущих учителей в различных видах деятельности. Студенческое самоуправление позволяет активно вовлекать студентов в посильную и интересную для каждого личностно и общественно-значимую деятельность и организованное в его рамках общение, что имеет большое значение для формирования его коммуникативной компетентности.

Список использованной литературы

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Платонов, К. К. Занимательная психология / К. К. Платонов. – Москва : Изд-во ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1962. – 326 с.
4. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник. / И. Ф. Харламов. – 5-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 560 с.
5. Приходько, Н. И. Педагогические основы ученического самоуправления: книга для учителя / Н. И. Приходько. – М. : Просвещение, 1991. – 126 с.

УДК 811.111 + 387.016

О. А. Лиденкова

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ» В ВУЗЕ

Статья посвящена некоторым аспектам преподавания дисциплины «Домашнее чтение» на первом курсе факультета иностранных языков. Особое внимание обращается на хорошо показавшие себя на практике методы подбора текстов, упражнения и подходы работы с литературным материалом. Наглядно демонстрируется, как регулярное систематическое чтение оригинальных текстов способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, повышает мотивацию и стимулирует творческий подход учащихся к усвоению иностранного языка.

Ключевые слова: *домашнее чтение, коммуникативная компетенция, короткий рассказ, подтекст, изучающее чтение*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Дисциплина «Домашнее чтение» играет важную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков и становится темой многочисленных исследований и педагогических экспериментов как русских, так и зарубежных исследователей. Н. Д. Гальскова, М. Д. Стрекалова, Е. Л. Марьяновская, С. К. Фоломкина, С. В. Кирсанова [1975], О. П. Жиркова [2004], Н. А. Селиванова [2005], например, занимались классификацией основных видов чтения по целевым установкам (ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое чтение), пристальное внимание обращалось на формирование учебных стратегий работы с художественным произведением. Такие зарубежные исследователи, как Д. Круше [Krusche, 1994], С. Элерс [Ehlers, 2007], Б. Каст [Kast, 1994] занимались проблемами критериев отбора материала, понимания и интерпретации иноязычных литературных текстов.

Многочисленные работы психологов и физиологов, в частности, А. А. Леонтьева [1969, 1974], Н. И. Жинкина [1958], П. И. Зинченко [1967] доказывают взаимосвязанность умений чтения и говорения. Соответственно, студенты, достигшие хорошего уровня в развитии своих читательских способностей способны значительно повысить свой уровень владения устной и письменной речью на иностранном языке, о чем в своих исследованиях писали Е. И. Пассов, П. Б. Гурвич и др.

Таким образом, дисциплина «Домашнее чтение» имеет высокий методический потенциал. В данной статье мы сосредоточимся на некоторых практических аспектах ее преподавания.

Очень важным условием эффективного преподавания дисциплины «Домашнее чтение» является следование основным принципам отбора литературы для развития речевых навыков и умений чтения.

Первыми критериями, как известно, являются аутентичность и доступность. В настоящее время существуют и доступны оригинальные тексты различного уровня сложности и с точки зрения содержания, и лексического наполнения. Практика показывает, что лучше взять более простой в языковом и литературном плане текст, чем известное классическое произведение, которое не соответствует уровню языковой подготовки студентов или слишком далеко от их ежедневного опыта. Также нежелательно брать адаптированные тексты пусть даже и уровня *advanced* даже таких известных издательств как *Oxford Press* или *Pearson*. Хотя подобные *Graded Readers* делают доступными признанные критиками произведения высокой художественной ценности, упрощенный пересказ, как

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

правило, лишает их красоты и индивидуальности стиля. Соответственно, студенты, изначально привлеченные известным именем или названием, быстро теряют к ним интерес.

Как показала практика, на младших курсах предпочтительнее чтение небольших по объему произведений – в идеале коротких рассказов. Это позволяет варьировать тематику, жанр изучаемых текстов, таким образом, каждый студент в группе найдет произведение по своим вкусам и интересам. При этом учащиеся встретятся с более широким разнообразием лексических и грамматических структур, чем при чтении произведений одного автора. Несомненно, стоит обращать большее внимание на творчество новых авторов, так как они представляют прекрасный образец живого современного языка, и студенты всегда отмечают их пользу для развития собственного словарного запаса.

Вслед за аутентичностью и доступностью, следующим важным критерием является актуальность. Проблематика произведения должна по возможности соответствовать возрастным интересам студентов, имеющемуся у них жизненному опыту, а конфликты персонажей – быть понятны и близки. Иногда студенты имеют достаточно смутные представления об особенностях предшествующих исторических периодов, поэтому не всегда понимают общественные условности, лежащие в основе проблематики многих классических произведений. Поэтому широкие возможности для аудиторной работы предлагают те тексты, которые были удачно экранизированы. Хороший пример – рассказ Саки «The Open Window» и его экранизация 2004 г., которая наглядно представляет принципы взаимоотношения классов, поколений и особенности этикета эдвардианской эпохи, без четкого понимания которых представленная автором ситуация нередко представляется надуманной или искусственной. После просмотра короткометражного фильма студенты гораздо активнее и с большим пониманием обсуждают конфликт и темы произведения.

Еще один пример – рассказ О. Генри «The last leaf» и одноименный фильм 1984 г. Это еще одно произведение, действие которого происходит в первой половине XX века, и создателям фильма удалось в полной мере воссоздать атмосферу эпохи. Действию предшествует длительная заставка с подробными титрами, которые содержат фотографии и фрагменты газетных вырезок того времени. Музыкальное сопровождение, стилизованное под музыку эпохи, довершает впечатление полного погружения в происходящее, позволяет прочувствовать, насколько реалии рассказа отличаются от

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

сегодняшнего дня. Первые же кадры содержат крупные планы студии и старого художника, который непрерывно повторяет «masterpiece, masterpiece», вводя тему, которая лишь мельком затронута в рассказе. Таким образом, фильм позволяет расширить проблематику произведения и добавить пункты для дискуссии. Также экранизация предлагает простор для творческого осмысления рассказа, например, студенты могут предположить, как бы события из текста были представлены в газетных вырезках из титров, какие заголовки и фотографии появились бы в газетах.

Интерес к чтению повышает подбор произведений к определенным праздникам. Например, в преддверии Рождества или Нового года студенты с удовольствием читают тематические рассказы «The Greatest Gift» Ф. ван Дорен Стерна или сборник «Christmas gifts» К. Уиллис. Перед Хеллоуином большой интерес вызывает «The Legend of the Sleepy Hollow» В. Ирвинга, с последующим знакомством с экранизацией Т. Бертона. В ходе просмотра киноленты студенты анализируют, как режиссер видоизменил сюжет новеллы, какие образы из литературного произведения он сохранил, соответствуют ли образы главных героев оригиналу. По итогам они в роли кинокритиков пишут рецензию на фильм.

Полезно также соотносить тематику читаемых произведений с курсом устной и письменной речи, в этом случае студенты с энтузиазмом отмечают в рассказе активную лексику из другой дисциплины и наглядно видят результаты своей работы и взаимосвязанность всех аспектов изучения языка.

Важно, чтобы занятия имели системный характер. Стоит отслеживать и систематизировать повторяющуюся лексику в нескольких текстах, выстраивая соответствующим образом последовательность рассказов (например, «The Storyteller» Саки и «The Deal Breaker» Дж. Гастаиниса).

Эмоциональной разрядке после обсуждения рассказа способствует использование англоязычных песен, соответствующих по тематике и основной идее прочтенному произведению, например, «The Sunshine Song» (Jason Mraz) и рассказ «All Summer in a Day» Р. Бредбери, «The House on a Shady Lane» группы «Plain White T’s» и рассказ «The Service for the Burial of the Dead» К. Уиллис. По словам песни составляются упражнения на восстановление пропущенных слов или творческое развитие некоторых строчек, что позволяет не только расширить понимание определенной темы, но и совершенствовать навыки аудирования и письменной речи.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Как справедливо отмечает О. П. Жиркова, эффективность чтения оригинальной литературы многократно усиливается, если его сочетать с самостоятельным чтением студентами книг на языке оригинала [1]. В идеале, это должно перейти в привычку. Чтобы стимулировать интерес студентов к чтению, важно не только подбирать интересные художественные произведения для занятий, но и, например, выделять время для свободного обмена мнениями и рекомендациями в начале или конце занятия, информировать о появляющихся новинках, обсуждать, какие известные современные фильмы основаны на художественных произведениях. Если студенты читали понравившиеся произведения в переводе, стоит предложить им прочесть их второй раз уже в оригинале. Как правило, такие информационные минутки вызывают оживленное обсуждение и интерес у группы, учащиеся с удовольствием сравнивают свои вкусы и предпочтения.

Разнообразить формы и приемы работы можно с помощью творческого домашнего задания. Наиболее сильным и активным студентам можно дать индивидуальные задания. Например, в группе всегда есть те, кто любит работать и систематизировать интересную лексику. Они могут подготовить небольшие карточки-загадки для своих одногруппников или предложить те слова из нового текста, которые, по их мнению, стоит запомнить и использовать. Студенты с удовольствием готовят кроссворды, задания «угадай слово по картинке». Другая группа – «профайлеры» – пишут характеристику на главных героев, подбирают актеров на главные роли в рассказе. предлагают угадать персонаж по фотографии, публикации в инстаграме или СМС. Наиболее вдумчивых студентов можно попросить подготовить дискуссионные вопросы и выбрать для обсуждения наиболее значимые и интересные моменты текста.

Таким образом, уже на первом курсе дисциплина «Домашнее чтение» позволяет развивать и совершенствовать технику ведения дискуссии на самые разнообразные актуальные темы, способствует повышению мотивации, развитию внимания, критического аналитического мышления, развивает умения формировать логические причинно-следственные взаимосвязи. Привлечение современных технологий, Интернета способствует более глубокому пониманию иноязычной культуры и истории *(Cultural Awareness)*, значительно расширяет страноведческие и социокультурные знания студентов.

репозиторий ГГУ имени Ф. Скорины

Список использованной литературы

1. Жиркова, О. П. Методика проведения экстенсивного домашнего чтения произведений художественной литературы при обучении немецкому языку студентов второй языковой специальности педагогического вуза [Электронный ресурс] / О. П. Жиркова. – Режим доступа : http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-provedenija-jekstensivnogo-domashnego-chtenija-proizvedenij-hudozhestvennoj.html. – Дата доступа: 05.04. 2019.

УДК 37.091.33:81'243

Л. А. Литвинова

ПРИНЦИП АУТЕНТИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена использованию аутентичных материалов при обучении иностранному языку и раскрывает важность их применения для повышения мотивации студентов в процессе изучения иностранного языка. Под аутентичным общепринято понимать материал, созданный или написанный носителями данного языка для носителей этого языка, который не был первоначально адаптирован для использования в образовательных целях.

Ключевые слова: *иностранный язык, процесс обучения, аутентичность, аутентичные материалы, мотивация, коммуникативная компетенция.*

Современная действительность представляет собой постоянное взаимодействие людей, при этом без языка невозможно даже представить наше общение и социальную жизнь. Изменения и события, которые происходят во всем мире и в нашем государстве, приводят к обязательной переоценке места и роли иностранных языков в современном обществе. Многие люди часто путешествуют за границу, имеют контакты с иностранными организациями, сейчас нельзя представить нашу жизнь без использования интернет-ресурсов, чтения литературы, просмотра фильмов и различных передач на иностранном языке. Основываясь на этом факте, приходим к выводу, что вопрос преподавания иностранного языка в школе и высшем учебном заведении является как никогда важным и своевременным.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Общеизвестно, что формирование коммуникативной компетенции – это главная цель обучения иностранному языку. Изучение любого иностранного языка направлено на формирование личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации. Именно поэтому в соответствии с важнейшей целью обучения иностранному языку на современном этапе главной задачей для преподавателя является создание обстановки и предпосылок для развития интереса и желания изучать иностранный язык, вовлечения учащихся в иноязычную культуру и подготовки их к продуктивному участию в общении и взаимодействии культур. Свободное владение иностранным языком – неотъемлемая составляющая межкультурного общения и сотрудничества в любой среде, а в наше время – еще и непременное условие подготовки специалистов. Специалист должен уметь работать в своей области, свободно оперировать информацией, полученной при чтении аутентичных материалов, вести беседы, уметь высказывать и отстаивать свое мнение, при этом обращая внимание и на мнения других участников дискуссии. В условиях современной жизни естественной необходимостью является поиск наиболее результативных путей организации учебного процесса по изучению иностранных языков.

Как уже говорилось, знание языка очень важно для общения с представителями различных культур, поэтому для развития речи студентов нужно стараться использовать все ресурсы образовательной среды. А познание культуры стран изучаемого языка и осознание его системы возможно только при условии использования аутентичного материала. Очевиден тот факт, что нахождение в стране изучаемого языка является идеальной обстановкой для изучения соответствующего иностранного языка, но, разумеется, такая возможность есть не всегда.

При обучении устной речи на уроках и занятиях, кроме работы с заданиями и упражнениями из учебных материалов, предусмотренных программой, очень полезно использовать научные статьи и статьи из периодических изданий в оригинале. Можно привести такой пример: профессионально-ориентированные материалы повышают формирование интереса и мотивации студентов, так как они представляют большой интерес для учащихся, поскольку дают им возможность окунуться в свою будущую профессию еще находясь на студенческой скамье, позволяют им представить, чем они будут заниматься и с чем они встретятся в будущем. Также использование таких материалов создает иллюзию участия в профессиональном общении на иностранном языке с целью

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

получения важной информации с профессиональной точки зрения, обмена опытом с зарубежными партнерами, что является еще одной причиной для повышения заинтересованности и мотивации у студентов к овладению иностранным языком для их будущей профессиональной деятельности. Поэтому, выбирая материалы для занятий, нужно уделять должное внимание степени их важности, своевременности и увлекательности, чтобы обеспечить активное участие каждого студента в учебном процессе и стимулировать активное речевое общение. Новости, статьи из различных журналов и газет, фильмы, аудиозаписи – это все аутентичный материал, который мы слушаем, видим и читаем в нашей реальной действительности. Первостепенное значение имеет тот факт, что аутентичные материалы дают отличную языковую и речевую опору. Работая с этими аутентичными материалами, студенты гораздо лучше удерживают в памяти профессиональные фразы и выражения, запоминают устоявшиеся в речи обороты и клише и, таким образом, развивают свою устную речь, а также закрепляют употребление лексических и грамматических структур, что позволяет не допускать ошибок в будущем в ситуациях реального общения.

Многие авторы своими исследованиями подтверждают тот факт, что работа с всевозможными образцами аутентичных материалов благоприятно влияет на рост познавательной активности и мотивации студентов, формирует лингвострановедческую и межкультурную компетенцию, оказывает существенное влияние на настроение учащихся и содействует изучению как языка, так и различных сторон культуры страны изучаемого языка. А наиболее эффективному формированию межкультурной компетенции содействует использование на занятиях аутентичной наглядности. Это, например, предметы из повседневной жизни, которые первоначально не содержат учебно-методической направленности, а используются исключительно носителями языка.

Вот поэтому в последнее время довольно большое внимание уделяется вопросам и принципам аутентичности в методике преподавания иностранного языка.

Если рассмотреть термин «аутентичный», то в переводе с английского языка он имеет следующие значения – «подлинный, достоверный, самобытный, истинный» [1, с. 10]. В основном, под аутентичным обычно понимается материал, который представляет собой оригинальный текстовый, видео или звуковой материал, взятый из оригинальных источников, написанных, снятых, разработанных или созданных носителями языка и изначально не предназначавшийся

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

для использования в образовательных целях. И, так как аутентичные материалы представляют собой неизмененную информацию из повседневной действительности, такими материалами может быть все что угодно из реальной жизни – билет на поезд или самолет, отрывки из литературных произведений, рекламные проспекты, объявления в периодических изданиях, песни, эпизоды из фильмов, меню ресторанов и кафе, инструкции, листовки, магазинные чеки. Есть даже мнение, что обучение иностранному языку можно выстраивать без учебных пособий, руководств, комплексов и материалов, а только опираясь сугубо на аутентичный материал.

Использование аутентичных материалов обладает рядом преимуществ:

– спокойнее и быстрее снимается языковой барьер, студентам становится проще понимать иностранную речь, различные акценты и диалекты носителей языка, их разговорную речь и фразеологические обороты, так как их язык часто разительно отличается от учебного материала, представленного в пособиях;

– планирование занятия становится более гибким, его можно подстроить под темп усвоения студентами нового материала;

– заинтересовавшись, студенты начинают с удовольствием читать книги и смотреть фильмы в оригинале, что, несомненно, положительным образом сказывается на уровне их знания иностранного языка;

– занятия и уроки с использованием аутентичных материалов становятся очень интересными, интенсивными, повышают мотивацию учащихся;

– обучение становится разнообразным и помогает понять самому учащемуся, что именно эффективно для него, на что ему нужно больше обратить внимание [2].

С точки зрения лингвистических особенностей аутентичные материалы характеризуются оригинальностью лексического и грамматического содержания и своеобразием синтаксических аспектов. Использование аутентичных материалов позволяет значительно обогатить словарный запас учащихся путем изучения речевых образцов, разговорных клише языка и безэквивалентной лексики в различных жизненных ситуациях общения. Они позволяют прикоснуться к другой национальной культуре, культурным ценностям и традициям, овладеть повседневной лексикой носителей языка. А эти аспекты в свою очередь отвечают познавательным требованиям и эмоциональным стремлениям учащихся, активизируют их мыслительную деятельность.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Важнейшую роль в формировании аутентичности восприятия текстовой информации играет не только содержание, но и структура его оформления. Например, в современных учебных материалах объявление иллюстрируется в виде листка, приклеенного к столбу или стене, а статья изображена вырезкой из газеты или журнала и т. д. Все эти моменты оформления создают ощущение подлинности текста, а это, в свою очередь, благоприятно способствует заинтересованности и повышению уровня мотивации учащихся и создает все предпосылки для самого эффективного и, главное, результативного погружения в языковую среду на занятии [3, с. 24–27].

Для достижения наилучших результатов при обучении иностранным языкам преподавателю необходимо также использовать оригинальные документы и тексты на профессиональную тематику, такие как контракты, соглашения, договоры различного характера и, конечно же, аудио и видеоматериалы, записи разговоров, обсуждений, встреч, собраний, дискуссий и дебатов по профессиональным вопросам, информационные радио и телепрограммы, записи концертов, обучающие передачи. Работа с такими материалами является актуальной и имеет важнейшее значение, поскольку они не только воплощают современный иностранный язык, но и представляют собой образцы иностранного языка для специальных целей.

Рассмотрим позицию Г. И. Ворониной к определению и содержанию аутентичных материалов. К аутентичными она относит тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. В исследовании Г. И. Ворониной рассматриваются и описываются следующие типы аутентичных текстов:

1. К первому типу относятся функциональные тексты ежедневного обихода, которые имеют поясняющую, рекламирующую, оповещающую или предупреждающую функции (например, указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, рисунки, театральные программки, брошюрки, рекламные листовки и т. п.).

2. Ко второму типу Г. И. Воронина относит информативные тексты, функцией которых является информирование и доступность регулярно пополняющихся сведений (газетные статьи, интервью, выяснение мнений, письма читателей в печатные издания, данные статистики, статистические комментарии и пояснения, репортажи с места событий и др.) [4, с. 56–60].

Рассмотрев все достоинства использования аутентичных материалов при обучении иностранным языкам, можно все же прийти к выводу, что недостаточно работать только с аутентичными текстами

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

или записями. Чтобы мотивировать студентов развивать навыки чтения, говорения и слушания, учебный процесс не должен основываться на крайностях, то есть только использование неаутентичного материала или же работа только с материалом в оригинале. На учебных занятиях необходимо пользоваться и аутентичными, и неаутентичными материалами, но при этом все они должны быть доступны для восприятия студентам, должны отвечать их языковой компетенции и учитывать реалистические модели письменного или разговорного языка.

Конечно же, оригинальные материалы дают большой стимул и хорошую мотивацию учащимся для изучения иностранных языков, так как они, бесспорно, более интересны, представляют собой живые примеры, естественные речевые ситуации из окружающей действительности носителей языка. И работа с подобными аутентичными материалами дает возможность с большей продуктивностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, моделировать погружение в естественную языковую среду на занятиях по иностранному языку. Поэтому приходим к выводу, что обучение живому, современному иностранному языку возможно при условии использования материалов, взятых из повседневной жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

Список использованной литературы

1. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. спец. вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высш. шк., 1981. – 158 с.

2. Блог преподавателя английского языка. Об обучении иностранному языку на основе аутентичных материалов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tutorblog.ru/metodika-prepodavaniya/ob-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-osnove-autentichnyx-materialov.html. – Дата доступа: 13.02.19.

3. Кричевская, К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе, 1996. – № 1. – С. 24–27.

4. Воронина, Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

изучением немецкого языка / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе, 1999. – № 2. – С. 56–60.

УДК 811'25:37.091.3

Н. В. Насон, Т. М. Познякова

ПОИСК И АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРЕВОДА

В статье рассматриваются проблемы качества перевода художественного текста и классификация переводческих ошибок. Отмечается эффективность использования в учебном процессе такого приема, как сопоставление переводного текста с оригиналом. Авторы предлагают примеры для иллюстрации различного рода неточностей и искажений при переводе, а также задания, позволяющие сформировать умения поиска, классификации и исправления допущенных переводческих ошибок с целью их предотвращения в будущем.

Ключевые слова: *художественный перевод, художественно-эстетическое воздействие, эквивалентность, переводческая компетенция, исходный текст, текст перевода, лингвистическое оформление текста, переводческие ошибки.*

Проблема качества перевода постоянно волнует всех, кто соприкасается с переводческой деятельностью; особенно эта проблема актуальна для художественного перевода, где идея верности и максимальной близости к оригиналу ставится под сомнение многие десятки и даже сотни лет.

По определению В. Н. Комиссарова, художественный перевод – это особый вид переводческой деятельности, главная задача которой заключается в порождении на языке перевода речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя [1, с. 120]. Данное определение выдвигает на первый план идейно-содержательный аспект произведения, его коммуникативное воздействие, а не лингвистическое оформление. Но коммуникативное воздействие может быть достигнуто только тогда, когда лингвистическое оформление текста перевода соответствует не только содержанию и стилистическим особенностям исходного

текста, но и нормам и узусу языка перевода. В помощь практикующему переводчику, которому в процессе перевода художественного произведения приходится решать непростые лингвистические задачи, переводоведение предлагает ряд моделей, способов и приемов, знание которых представляет собой языковую и речевую переводческие компетенции. Однако, даже владея в полной мере соответствующими правилами и приемами, переводчик сталкивается с многочисленными проблемами; попытки их разрешения могут привести к ошибкам, которые являются следствием столкновения разноструктурных, часто трудно сопоставимых языков.

В процессе прочтения оригинального текста у переводчика возникает свое эмоциональное отношение к исходному тексту, под воздействием которого он и создает текст перевода. Каждый перевод есть своего рода интерпретация, что предполагает возможность его преобразования. Насколько в результате таких преобразований переводной текст будет близок к исходному или будет отличаться от него, во многом зависит от мастерства переводчика, которое прямо пропорционально его опыту и специальному образованию. Но даже опытный переводчик не застрахован от субъективных ошибок; они часто возникают при стремлении, с одной стороны, максимально отразить авторскую манеру письма, а с другой стороны, произвести прагматическую адаптацию текста, чтобы донести до читателя переводного текста красоту и настроение оригинала. Такие ошибки могут быть незаметны неподготовленному читателю, но бросаются в глаза при внимательном прочтении, а тем более заметны опытному лингвисту. При обучении студентов переводческим приемам крайне важно уделить внимание типичным ошибкам, встречающимся при переводе текста, и путям их предотвращения. Особенно эффективно эту задачу можно реализовать при сопоставлении исходного и переводного текста, что позволяет проследить, насколько адекватен перевод, его когнитивно-прагматическое воздействие на реципиента, есть ли в нем неточности и насколько субъективный переводческий фактор помогает или, наоборот, препятствует созданию соответствующего художественно-эстетического воздействия на читателя переводного произведения.

Проблемой качества художественного перевода в целом и переводческими ошибками в частности занимались многие исследователи, в том числе В. Д. Комиссаров, А. Д. Швейцер, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. Пим, С. Норд, Д. М. Бузаджи, В. В. Гусев, В. К. Ланчиков и др. Многие из них попытались классифицировать наиболее характерные ошибки, встречающиеся в переводных текстах.

Подобные классификации обязательно сопровождаются примерами, которые, как правило, весьма наглядны и помогают понять суть описываемой ошибки и причины ее возникновения. С опорой на разработанные подходы можно предложить студентам произвести самостоятельный поиск и классификацию ошибок в переводном тексте. Здесь можно выделить три этапа работы.

Задача первого этапа – научить студентов делать предпереводческий анализ исходного текста, определяя особенности авторского стиля, жанровую принадлежность, наличие социокультурных реалий и т. д.

На следующем этапе в качестве задания можно предложить прочесть небольшой отрывок, сопоставив переводной текст с оригиналом. Такое сопоставление позволяет выявить возможные ошибки, допущенные при передаче исходного содержания, а именно, согласно классификации Л. К. Латышева и А. Л. Семенова [2, с. 164–171], какие-либо искажения, неясности и неточности.

Третий этап предполагает работу с переводным текстом без опоры на оригинал. На этом этапе очень важно научить студентов выявлять ошибки порождения, или, по классификации Л. К. Латышева, «ошибки, связанные с адаптацией содержания и формы текста на ПЯ к коммуникативной компетенции адресатов перевода» [2, с. 164]. Для этого необходима хорошая лингвистическая подготовка, знание родного языка, языковой нормы и узуса, умение видеть и анализировать стилистику текста. На этом этапе может быть использована более детальная классификация ошибок, которую находим в работе Д. М. Бузаджи:

– ошибки, допущенные при передаче стилистических характеристик оригинала;

– ошибки, которые связаны с передачей коннотации;

– нормативные и узуальные ошибки в тексте перевода [3, с. 32–60].

После внимательного прочтения переводного текста (без опоры на исходный текст) студенты под руководством преподавателя делают предположения относительно возможных неточностей или ошибок, допущенных при переводе. Чтобы подтвердить правильность таких предположений или убедиться, что вариант перевода, предложенный переводчиком, оправдан, необходимо сопоставить переводной текст с оригиналом. При этом можно использовать различного рода задания: определение ошибок, допущенных при выборе контекстуального значения слова в предложении, поиск буквализмов, переводческой вольности, ошибок сочетаемости слов или соответствия типа значения (референциального,

прагматического) исходных и переводных единиц, ошибки в выборе грамматической трансформации или их отсутствие, стилистические потери и т. п.

Большое значение при изучении проблем качества перевода, в частности художественного, имеет выбор подходящего произведения, на основе которого можно было бы проиллюстрировать возможные переводческие ошибки и пути их устранения. Так, мы можем предложить использовать на практических занятиях роман Уильяма Голдинга «Повелитель мух». На наш выбор повлияли следующие причины: во-первых, данное произведение изучается в рамках дисциплины «Зарубежная литература», во-вторых, его русскоязычный перевод, выполненный Е. А. Суриц [4], изобилует различного рода «шероховатостями», которые легко поддаются обнаружению и последующему анализу.

Философский фантастический роман-притча, роман-предупреждение Уильяма Голдинга «Повелитель мух», раскрывающий сущность человека, был написан в середине 20-го века и не теряет своей актуальности. Персонажи романа – дети младшего возраста и подростки, оказавшиеся на необитаемом острове после крушения самолета. Уже с первых страниц произведения становится ясно, что они относятся к разным слоям общества. Эти факты во многом определяют функционально-стилевые особенности произведения.

Для начала студентам следует прочитать небольшой фрагмент романа на английском языке, чтобы они могли лучше понять особенности авторского стиля. Затем можно переходить к сопоставлению переводного текста с оригиналом. Чтобы последующий самостоятельный поиск переводческих ошибок был успешным, рекомендуется предложить студентам проанализировать определенные выдержки из переводного текста и сравнить с оригиналом.

Так, для иллюстрации стилевых ошибок можно предложить следующие примеры:

Хористы, в явственном меньшинстве, поснимали плащи [4, с. 45].	*The choir, less of a group, had discarded their cloaks* [5, с. 24].
Хрюша приткнулся к ребристому стыку двух скал и держал на коленях рог [4, с. 62].	*Piggy had settled himself in a space between two rocks, and sat with the conch on his knees* [5, с. 33].

Джек осклабился и, призывая к тишине, помахал рогом [4, с. 63].	*Jack grinned at them, then waved the conch for silence.*
Дым рос, плоился, клубился, раскатывался [4, с. 65].	*The smoke increased, sifted, rolled outwards* [5, с. 35].
Его великодушие стяжало редкие хлопки [4, с. 63].	*This generosity brought a spatter of applause from the boys* [5, с. 34].
Он запнулся. Оба перебарывали гнев [4, с. 76].	*He paused for a moment and they both pushed their anger away* [5, с. 42].
Неуверенно, осторожно выпрастывались из чашечек белые края лепестков [4, с. 85].	*The candlebuds stirred. Their green sepals drew back a little and the white tips of the flowers rose delicately to meet the open air* [5, с. 47].
… океан… вздохнет, помедлит, и снова набросится на оголенные скалы, и запустит наконец над глубью руку прибоя, чтобы взбить щедрой пястью пену [4, с. 171].	*… then, pausing, gather and rise with a roar, irresistibly swelling over point and outcrop, climbing the little cliff, sending at last an arm of surf up a gully to end a yard or so from him in fingers of spray* [5, с. 97].
В глазах не было всегдашнего сияния [4, с. 228].	*The usual brightness was gone from his eyes …* [5, с. 130].

Студентам можно дать задание определить, насколько переводной текст соответствует оригиналу, уместно ли использование переводчиком разговорной и сниженной лексики, устаревших и архаичных слов и выражений. Они также могут попытаться предложить свой вариант перевода.

Следующие примеры могут использоваться, чтобы продемонстрировать явные нарушения нормы и узуса русского языка.

Пухлые ноги коленками застряли в шипах [4, с. 4].	*The naked crooks of his knees were plump, caught and scratched by thorns* [5, с. 1].
Ральф замер, забыв руку на сером стволе [4, с. 7].	*Ralph stood, one hand against a grey trunk, and screwed up his eyes against the shimmering water* [5, с. 4].
Хрюша, струясь, вышел из воды [4, с. 14].	*Piggy rose dripping from the water and stood naked, cleaning his glasses with a sock* [5, с. 7].

В огне бомбой взорвалось дерево. Обмотки лиан взметнулись, корчась, и сразу опали [4, с. 69].	*A tree exploded in the fire like a bomb. Tall swathes of creepers rose for a moment into view, agonized, and went down again* [5, с. 38].
Джек подобрал ноги, обхватил переплетенными руками коленки и нахмурился, стараясь разобраться в собственных мыслях [4, с. 77].	*Jack drew up his legs, clasped his knees, and frowned in an effort to attain clarity* [5, с. 43].
Снова глаза застлало безумие. Ральф критически оглядел его из-за светлой путаницы волос [4, с. 78–79].	*The opaque, mad look came into his eyes again. Ralph looked at him critically through his tangle of fair hair* [5, с. 44].
Взгляд Джеку застлала муть и прошла [4, с. 109].	*They were silent on the mountain-top while the opaque look appeared in Jack's eyes and passed away* [5, с. 61].
Тут, чуть не вровень с водой, можно было следить глазами, как без конца взбухают и накатывают глубинные волны [4, с. 171].	*Down here, almost on a level with the sea, you could follow with your eye the ceaseless, bulging passage of the deep sea waves* [5, с. 97].
Под пальмами стояло мертвое молчание [4, с. 189].	*Under the palms there was deadly silence* [5, с. 113].

Для иллюстрации явных искажений смысла, некорректного использования словарных соответствий, буквализмов можно использовать следующие примеры:

Ральф приподнял голову, которую прятал под мышкой [4, с. 61].	*Ralph raised his head off his forearms* [5, с. 33].
Ральф оторвал мысли от шалаша и вдруг обнаружил Джека [4, с. 73].	*Ralph withdrew his attention from the shelter and realized Jack with a start* [5, с. 41].
Они шагали рядом – два мира чувств и понятий, неспособные сообщаться [4, с. 81].	*They walked along, two continents of experience and feeling, unable to communicate* [5, с. 46].
День раскачивался лениво, от рассвета до самого падения сумерек [4, с. 85].	*The first rhythm that they became used to was the slow swing from dawn to quick dusk* [5, с. 48].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Если бы в уши не лез медленный свист отсасывающих отяжелевших волн, и шипенье их при возврате, … [4, с. 169].	*If you could shut your ears to the slow suck down of the sea and boil of the return, …* [5, с. 96].
Растрепанные, захватанные (книги) [4, с. 175].	*They (books) were dog-eared and scratched* [5, с. 99].

При этом представляется целесообразным, чтобы студенты учились не только искать допущенные переводческие ошибки, сопоставляя переводной текст с оригиналом, но и предлагали свой вариант перевода. Так, например, в результате применения неоправданной, с нашей точки зрения, грамматической трансформации предложение *Ральф увидел, что вокруг никого, что они держатся за деревце вдвоем с Джеком, и они улыбнулись друг другу, и опять поверх ветра, и крика, и поверх ослабевших лучей гору опутали чары, и тот же опять ее поволакивал странный, неприметный глазу свет дружбы, совместности и приключений* [4, с. 57] не совсем понятно даже после многократного прочтения. Проанализировав тот же отрывок в оригинале (*At the return Ralph found himself alone on a limb with Jack and they grinned at each other, sharing this burden. Once more, amid the breeze, the shouting, the slanting sunlight on the high mountain, was shed that glamour, that strange invisible light of friendship, adventure, and content* [5, с. 31]), студенты могут предложить свой вариант перевода.

Для поиска и исправления переводческих ошибок можно предложить использовать следующие предложения:

1) *Он был достаточно большой, двенадцать с лишним, чтоб пухлый детский животик успел подобраться* [4, с. 8] (*He was old enough, twelve years and a few months, to have lost the prominent tummy of childhood and not yet old enough for adolescence to have made him awkward* [5, с. 4]). Здесь следует обратить внимание на особенности передачи инфинитива, который используется в выражении *to have lost the prominent tummy of childhood* в функции сопутствующих обстоятельств.

2) *Неприкаянным ли ветром, оттого ли, что низилось солнце, под деревья занесло холодок* [4, с. 51] (*Either the wandering breezes or perhaps the decline of the sun allowed a little coolness to lie under the trees* [5, с. 28]).

3) *Даже ветер с моря был горяч и не свежил* [4, с. 227] (*Even the air that pushed in from the sea was hot and held no refreshment* [5, с. 129]).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Как вариант, можно предложить исправить часть предложения, например, подобрать подходящее соответствие для выделенного слова (выражения) с опорой на исходный текст:

4) *Он (светлый мальчик) встал на голову посреди просеки и во весь рот улыбался опрокинутому толстому… Светлый* ***сбросил ноги*** *и сел на распаренную землю* [4, с. 5] (*In the middle of the scar he stood on his head and grinned at the reversed fat boy…The fair boy allowed his feet to come down and sat on the steamy earth* [5, с. 2]).

5) *Сверкающим* ***выводком*** *туда-сюда носились рыбешки* [4, с. 11] (*A school of tiny, glittering fish flicked hither and thither* [5, с. 6]).

6) *В огне бомбой взорвалось дерево.* ***Обмотки*** *лиан взметнулись, корчась, и сразу опали* [4, с. 69] (*A tree exploded in the fire like a bomb. Tall swathes of creepers rose for a moment into view, agonized, and went down again* [5, с. 38]).

7) *Она (тропинка) выбежала в разреженный лес, и за стволами* ***сквозило*** *раскинувшееся внизу море* [4, с. 37] (*This again led into more open forest so that they had a glimpse of the spread sea* [5, с. 20]).

Следует отметить, что при переводе художественной литературы очень часто у начинающих переводчиков возникают трудности с адекватной передачей стилистических приемов. Так, можно предложить студентам перевести следующие предложения с обязательным сохранением авторской образности (при желании они могут ознакомиться с официальным переводом, где, к сожалению, эта образность была утрачена):

1) *Here the roots and stems of creepers were in such tangles that the boys* ***had to thread through them like pliant needles*** [5, с. 19]. (*Ползучие стволы и корни лиан так сплелись, что мальчики еле сквозь них* ***прорубались*** [4, с. 36].)

2) *The coral was scribbled in the sea* ***as though a giant had bent down to reproduce the shape of the island*** *in a flowing chalk line but tired before he had finished* [5, с. 21]. (*Он* (остров) *был широко* ***набросан по сини****, будто великан наклонился с розовым мелком, хотел было обвести остров беглой,* ***летучей чертой,*** *но вдруг задумался, да так и не кончил* [4, с. 40]).

Таким образом, сопоставление переводного текста с исходным открывает большие возможности для обучения. Необходимо понимать, что делать ошибки свойственно любому человеку, переводчики не являются исключением, тем более те, кто делает первые шаги на этом поприще. Студенты могут не бояться делать ошибки, поскольку на них можно многому научиться, в том числе при

помощи преподавателя. При этом всегда следует помнить, что цель любого перевода состоит в сохранении содержания, функций, стилевых, стилистических, коммуникативных и художественных ценностей оригинала.

Список использованной литературы

1. Комиссаров, В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1980. – 166 с.
2. Латышев, Л. К. Перевод: теория, практика преподавания: учеб.пособие / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – 192 с.
3. Бузаджи, Д. М. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Д. М. Бузаджи [и др.] ; под ред. И. И. Убина. – М.: Всероссийский центр перевода, 2009. – 118 с.
4. Голдинг, Уильям. Повелитель мух: [роман] / Уильям Голдинг; [пер. с англ. Е. Суриц]. – Москва, Издательство АСТ, 2015. – 317 с.
5. Golding, William. Lord of the flies / William Golding. – New York: Penguin books, 2001. – 189 p.

УДК 37.091.33:811.111'243

Е. Д. Садовская, С. Н. Мокроусова

КОММУНИКАТИВНЫЕ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье определяется эффективность современных технологий формирования профессиональной компетентности иноязычного образования в вузе в рамках коммуникативно-когнитивного подхода. В частности, обсуждаются понятия ролевой игры и симуляции, проблемы их организации, а также рассматриваются некоторые примеры интерактивного обучения в учебной группе.

Ключевые слова: *интерактивная технология, коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, симуляции, ролевые игры.*

Как известно, процесс коммуникации – это особый род человеческой деятельности. Он направлен на установление и

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

поддержание связи между людьми с целью передачи информации. В любом акте коммуникации рассматриваются две стороны – лингвистическая и социальная, которые и обеспечивают выработку коммуникативной компетенции, т. е. умения соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, учитывать отношения между коммуникантами, а также организовывать речевое общение с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Успешность речевого общения зависит от:

а) наличия желания вступить в контакт, т. е. реализовать возникшее речевое намерение;

б) умения реализовать речевые намерения, позволяющие установить контакт и взаимоотношения с другими людьми, информировать и убеждать их, воздействовать на их знания и умения, доказывать и аргументировать, выражать эмоциональное отношение к передаваемым фактам;

в) степени владения структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и умения употреблять их в соответствующих ситуациях общения;

г) владения набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения «вербальных процедур» – начинать / продолжать / завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т. д. [1].

Коммуникативная лингвистика, основоположниками которой в середине XX века стали Дж. Серль (США), Г. Грайс (Англия / США), Дж. Лич (Англия), оказала большое влияние на методику преподавания иностранных языков [2].

Опыт нашего преподавания показывает, что не только на первых, но и на старших курсах обучения английскому языку как второму иностранному при выполнении письменных заданий и в разговорной практике студентами допускается довольно значительное количество ошибок. В результате неправильного употребления различных конструкций происходит нарушение логики высказывания, вследствие чего задачи коммуникации остаются невыполненными. Ещё одним препятствием на пути к решению коммуникативной проблемы является адекватное восприятие произнесённой формы, то есть восприятие сказанного на слух. Следующей проблемой является правильное понимание лексической единицы и её перевод в общее значение. Здесь важно, чтобы учащийся знал хотя бы одно, самое общее значение слова, которое было услышано. Поэтому студенты должны осознать тот факт, что

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

каждый человек воспринимает сказанное, исходя из своего индивидуального и культурного опыта [3].

Ввиду того, что у студентов практически нет возможности в непосредственной коммуникации с носителем изучаемого языка, у преподавателя возникает необходимость в организации интерактивного общения в учебной группе.

Известно, что игры мотивируют процесс обучения и положительно влияют на формирование познавательных интересов студентов. А коммуникативная игра, реализуясь в коммуникативной задаче, выступает как средство управления актом деятельности обучаемого в конкретной ситуации и одновременно является стимулом речевых действий студентов. Разновидностями коммуникативных игр являются ролевые игры и симуляции ситуаций.

Ролевая игра – это деятельность, в которой обучаемый «играет» некую роль, причём его поведение и даже суждения ограничены заранее заданными инструкциями, представленными в виде рисунков или описаний определённых ситуаций на карточках. Успешной ролевой игре предшествует длительная и тщательная языковая подготовка, осуществляемая в процессе выполнения упражнений, некоторые из которых носят ролевой характер. Особое внимание при этом уделяется развитию навыков аудирования и говорения.

Самыми простыми и лёгкими формами организации ролевой игры являются интервью. Например, один из студентов представляется гостем из Австрии (Канады, Великобритании, Германии). Все остальные студенты задают ему вопросы, выясняя, кто он и зачем приехал в Беларусь. В другой игре студентам можно предложить изображение человека на картинке (фотографии) и попросить их задать ему следующие вопросы:

- *Как Вас зовут?*
- *Кто Вы по профессии?*
- *Где живёте?*
- *Во сколько начинаете свою работу?*
- *Что делаете по вечерам и на выходных?*

Роль интервьюируемого при этом и исполняет один из членов учебной группы.

На более продвинутом этапе обучения используются карточки-стимулы с инструкциями как строить ситуацию общения и на какие фразы необходимо опираться. Например, действие происходит на московской конференции молодых учителей. Первый участник игры получает карточку со следующими фразами:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– Вы встречали участника № 2 на подобной конференции в Минске 2 года назад.

– Вы опоздали на конференцию, прибыв прошлой ночью, и это Ваш первый день в городе.

– Вы ещё ни разу не были в Москве и не видели города.

– Вы остановились в довольно дорогом отеле в центре города (в нём очень хорошее обслуживание и удобства проживания).

– Вы уезжаете домой через три дня.

– Вы надеетесь, что конференция будет очень интересной.

На карточке второго участника инструкции выглядят так:

– Вы встречали участника № 1 2 года назад на конференции в Минске.

– Вы находитесь на конференции уже 3 дня.

– Вы успели осмотреть многие достопримечательности Москвы (старинный собор, интересный музей, выставку в Третьяковской Галерее)

– Вы остановились в небольшом отеле в пригороде Москвы (очень маленький номер, гостиница далеко от центра)

– Вы уезжаете домой завтра.

– Вам не понравилась конференция (скучно, выступающие говорят много и не всегда по теме)

Таким образом, ролевая игра обеспечивает хорошую возможность для студентов попрактиковаться в языке и упрочить знания пройденного материала, даже если ролевая игра не соответствует реальным фактам их жизни. К недостаткам данной технологии можно отнести зависимость студента от заданной инструкции: участник вынужден постоянно сверяться со своей карточкой, чтобы не забыть ничего из того, что ему следует сказать.

Симуляция относится к наиболее сложным технологиям интерактивного обучения. В отличие от ролевой игры, симуляцией считается ситуация, в которой обучаемый не имеет практически никаких опор в виде картинок и инструкций, а действует самостоятельно и, таким образом, воспроизводит (симулирует) то, что он (она) мог бы сделать в реальной жизни. При этом цель заключается в том, чтобы создать (придумать) для человека конкретную ситуацию в безопасной среде (аудитории) для того, чтобы, встретившись с похожей ситуацией в реальной жизни, он мог бы подумать, что уже сталкивался с этим, и действовал бы адекватно и уверенно.

Примером самой простой симуляции, осуществляемой одним студентом, может служить репетиция любой презентации или другого публичного выступления. Однако задача существенно усложняется,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

когда речь идёт о создании симуляции для группы участников. В этом случае некоторые из студентов будут вынуждены всё же играть какие-то роли, которые в реальной жизни им несвойственны. К примеру, в ситуации общения покупателя и продавца один из студентов, наверняка не знакомый со всеми тонкостями данной профессии, будет исполнять роль торгового работника, тогда как симулятивная коммуникация покупателя окажется более привычной, а потому естественной. Такая «неполная» симуляция не только не плоха, а даже полезна в процессе обучения, так как позволяет студентам осознать и другую сторону ситуации в реальной жизни.

Следует отметить, что симуляция считается успешной, когда преподавателю удаётся найти (придумать) вполне реальную причину, чтобы студенты использовали английский язык, а не родной, или когда обсуждение проблемы настолько захватывает участников, что продолжается и за пределами аудитории.

Если говорить о применении данной технологии при обучении будущих преподавателей иностранного языка, то к симуляции можно отнести проведение урока или отдельных его этапов в рамках конкретного занятия в стенах вуза (перед прохождением педагогической практики в школе).

При подготовке к проведению симуляции надо помнить о следующих моментах:

1) какова цель деятельности и насколько она соотносится с потребностями студентов;

2) каким образом данная деятельность отвечает реальной жизненной ситуации;

3) вызывает ли она интерес у студентов;

4) могут ли все студенты группы принимать участие;

5) насколько участники смогут проявлять творческие способности и использовать свои знания и опыт.

Необходимо также убедиться, что все участники адекватно воспринимают ситуацию, имеют достаточно времени (порой временные затраты на подготовку к симуляции могут значительно превышать её продолжительность), а также чётко понимают конечные цели и задачи той или иной симуляции.

Развитие коммуникативной деятельности оказывается, таким образом, тесно связанным с организацией не только сюжетно-ролевых, но и проблемно-информативных обстоятельств. Они позволяют студентам осмыслить внешние и внутренние взаимосвязи лингвистических, психологических, социально-психологических факторов, способствующих повышению эффективности

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

профессиональной деятельности будущего учителя [4, с. 20], и, конечно же, ролевые игры и симуляции способствуют снятию психологических барьеров, возникающих при общении в реальной действительности с представителями других культур.

Список использованной литературы

1. Гез, Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н. И. Гез // Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
2. Коммуникативная лингвистика и её основные проблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.ru/10_204676_kommunikativnaya-lingvistika-i-ee-osnovnie-problemi.html. – Дата доступа: 02.02.2019.
3. Абдрашитова, Н. Т. Современные проблемы лингвистики и методики преподавания английского языка [Электронный ресурс] / Н. Т. Абдрашитова, Г. В. Артамонова. – Режим доступа: http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/512396/. – Дата доступа: 04.02.2019.
4. Дмитрачкова, Л. Я. Импульс, идущий от «я» / Л. Я. Дмитрачкова // LINGUA: выкладанне замежных моў, 1996. – № 1 (2). – С. 20–22.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 821.112.2+821.161.3

А. Л. Батурына

АДЛЮСТРАВАННЕ ХРЫСЦІЯНСКАГА СВЕТАПОГЛЯДУ Ў НЯМЕЦКАЙ І БЕЛАРУСКАЙ РАМАНТЫЧНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

У артыкуле разглядаецца сувязь нямецкага і беларускага рамантызму з рэлігіяй. Падкрэсліваецца ўплыў ідэй Спінозы і традыцыйнага каталіцтва на рамантычную плынь. Аналізуюцца асаблівасці адлюстравання прыроды як праявы сусветнай душы ў творах Л. Ціка, Я. Баршчэўскага. На прыкладзе эсэ Наваліса «Хрысціянства альбо Еўропа» і твораў Я. Баршчэўскага, Я. Чачота, У. Сыракомлі выяўляюцца агульныя і адметныя рысы рамантычнага канцэпту «Залатога веку» у літаратуры Беларусі і нямецкай літаратуры.

Ключавыя словы: *рамантызм, рэлігія, сусветная душа, прырода, бясконцае, містыцызм, каталіцызм.*

Рамантызм, які нарадзіўся ў нямецкіх землях на мяжы XVIII–XIX стагоддзяў як супрацьпастаўленне французскай культурнай гегемоніі, не быў абмежаваны выключна мастацтвам – літаратурай, музыкай і жывапісам. Ён быў непасрэдна звязаны з ўсімі бакамі духоўнага жыцця грамадства – навукай, палітыкай і, безумоўна, рэлігіяй. Рамантызм надаў новы імпульс рэлігійнай філасофіі, у першую чаргу традыцыйнаму каталіцтву, пасля дзесяцігоддзяў насмешлівага скептыцызму эпохі Асветніцтва.

Погляды ранніх рамантыкаў знаходзіліся пад уплывам пантэістычнай філасофіі неаплатонікаў і Спінозы, згодна з якой Бог паўсюль прысутнічае ў з’явах прыроды. Містычнае адчуванне прыроды, уласцівае рамантызму, было асэнсаванае Фрыдрыхам Шэлінгам (1775–1853 гг.) у яго натурфіласофіі. Ён разглядаў усе неарганічныя працэсы як перадумовы развіцця арганізма. Цэнтральнай для рамантызму стала адроджаная Шэлінгам ідэя неаплатонікаў аб адзінай і цэласнай сусветнай душы, якая пранікае ва

ўсё, што існуе, дзякуючы чаму ўсе з’явы прыроды, чалавек, гістарычныя працэсы ўзаемазвязаныя і развіваюцца згодна з адзіным прынцыпам мэтазгоднасці.

Людвіг Цік (1773–1853 гг.), цэнтральная фігура Йенскага рамантызму, адным з першых пачаў адлюстроўваць прыроду як праяву сусветнай душы, якая непасрэдна ўплывае на псіхічны стан героя; любоў да прыроды ў творах Л. Ціка мае ў пэўнай ступені рэлігійна-экстатычны характар. Праз перажыванне прыроды ў яе канчатковых праявах рамантык здольны дакрануцца да Бясконцага, перажыць прысутнасць Бога. Цік так выказвае гэта адчуванне вуснамі гераіні навелы «Бялявы Экберт»: *«Als wir heraustraten, ging die Sonne gerade unter, und ich werde den Anblick und die Empfindung dieses Abends nie vergessen. In das sanfteste Rot und Gold war alles verschmolzen, die Bäume standen mit ihren Wipfeln in der Abendröte, und über den Feldern lag der entzückende Schein, die Wälder und die Blätter der Bäume standen still, der reine Himmel sah aus wie ein aufgeschlossenes Paradies, und das Rieseln der Quellen und von Zeit zu Zeit das Flüstern der Bäume tönte durch die heitre Stille wie in wehmütiger Freude. Meine junge Seele bekam jetzt zuerst eine Ahndung von der Welt und ihren Begebenheiten. Ich vergaß mich und meine Führerin, mein Geist und meine Augen schwärmten nur zwischen den goldnen Wolken»* [1] – «У тую самую хвіліну, калі мы выйшлі адтуль [з лесу], сонца заходзіла; ніколі мне не забыць тое ўражанне, якое зрабіў на мяне гэты вечар. Усё наваколле было залітае наймякчэйшым пурпурам і золатам, вяршыні дрэў палалі ў вечаровай чырвані, і на палях ляжала цудоўнае ззянне; лясы і галіны дрэў не калыхаліся, чыстае неба было падобнае адчыненаму раю, і ў яснай цішы бульканне крыніц і шэпт дрэў быццам гучалі млявай радасцю. Я забыла сябе і сваю спадарожніцу, мая душа і мае вочы луналі паміж залатымі аблокамі» (тут і далей пераклад наш – А.Б.)

Лёс таго, хто страціў сувязь з жывой прыродай, трагічны. Крысціяну, герою навэлы Ціка «Руненберг», не хапае духоўных сіл для пераадолення чар ілжывай, мёртвай прыгажосці. Ён не заўважае жывую прыроду, пакідае ўласны сад. Далікатная прыгажосць ўсяго жывога, асуджаная на адцвітанне, каб нарадзілася новае жыццё, не прываблівае яго. Ён перастае кахаць жонку, якая страціла юнацкае хараство пасля нараджэння дзяцей. Яму здаецца, што ў полі і ў садзе расліны крычаць пра смерць. Крысціян сыходзіць у горы, царства духаў, якія хаваюць незлічоныя багацці, шэрыя камяні здаюцца яму каштоўнасцямі, а ў агіднай ведзьме бачыцца незямная фея.

Адухаўленне прыроды зрабілася неад'емнай часткай рамантычнага метаду. Духам натурфіласофіі прасякнуты «Нарыс паўночнай Беларусі» Яна Баршчэускага, які так піша аб сваім успрыманні роднага краю: «Я любіў чытаць у кнізе прыроды, калі вячэрняй парою адкрыецца старонка, на якой мільёнамі зіхоткіх угары зорак напісана Божая ўсемагутнасць. На зямлі, пакрытай безліччу раслін і жывёл, я чытаў аб міласэрнасці і волі Творцы. Гэтая кніга прыроды вучыла мяне сапраўднай паэзіі, сапраўдным пачуццям» [2, с. 11].

Я. Баршчэўскі ўспрымае прыроду як крыніцу паэтычнага натхнення, праз якое магчыма спасцігнуць недаступную розуму ісціну, і ў гэтым ён сугучны з філасофіяй Фрыдрыха Шлейермахера. Ф. Шлейермахер (1786–1834 гг.) – пратэстант, рэлігійны філосаф, прафесар тэалогіі Берлінскага ўніверсітэта, які належыў да суполкі йенскіх рамантыкаў, ў сваім творы «Прамовы аб рэлігіі для адукаваных людзей, якія яе зневажаюць» (1799 г.) сфармуляваў сутнасць рамантычнага разумення рэлігіі як сузірання Бясконцага і пачуцця залежнасці ад яго ў неразрыўным адзінстве. Бог, згодна з ідэямі Шлейермахера, – гэта абсалютнае адзінства, якое праяўляе сябе ў агульнай сувязі з'яў прыроды, у прычыннасці быцця. Бога можна ўбачыць у кожнай асобнай з'яве прыроды (праява Бясконцага ў канечным, смяротным), і ў Бозе адначасова заключана ўсё жыццё (Бясконцае, вечнае ўмяшчае ў сябе ўсё канечнае, смяротнае). «Рэлігія ёсць пачуццё і смак да Бясконцага...» (*Sinn und Geschmack fürs Unendliche*), – пісаў ён. [3, с. 39]. Бога нельга спасцігнуць думкай, а толькі пачуццём, таму магчымасці навукі заўсёды абмежаваныя. У адрозненні ад вучоных, мастакі і паэты, назіраючы за прыродай, здольныя з дапамогай рамантычнай чуллівасці спасцігнуць чароўны дух сусвету і трансляваць яго чалавецтву праз мастацтва.

Шлейермахер быў далёкім ад рэлігійнага дагматызму, ён лічыў, што адрозненні паміж рэлігіямі ў асноўным вонкавыя. Аднак у далейшым нямецкія рамантыкі ўсё больш захапляліся кананічным хрысціянствам. Рэлігійны крызіс перажывае Л. Цік, цікавасцю да пытанняў рэлігіі характарызуецца позняя філасофія Шэлінга, Аўгуст Шлегель (1767–1845 гг.) захапляецца каталіцкай эстэтыкай. Творчасць Наваліса (1772–1801 гг.) увогуле насіла рэлігійна-містычны характар. Сімвалічным стаў пераход у каталіцызм аднаго з заснавальнікаў рамантызму Ф. Шлегеля (1808 г.) і значнай фігуры з кола гейдэльбергскіх рамантыкаў К. Брэнтана (1817 г.).

Традыцыйны каталіцызм прываблівaў рамантыкаў як сваім містычным досведам, так і вонкавымі формамі (*«... die schönen*

Versammlungen in den geheimnisvollen Kirchen, die mit ermunternden Bildern geschmückt, mit süßen Düften erfüllt, und von heiliger erhebender Musik belebt waren» [4, с. 190] '…сходы ў таямнічых касцёлах, упрыгожаных карцінамі, якія радуюць душу, напоўненых салодкімі водарамі, ажыўленых ўзнёслай музыкай '). Велічнае ўбранне храмаў, імша ўяўлялі сабой прыклад сінтэзу мастацтваў – музыкі, жывапісу, архітэктуры, скульптуры і паэзіі, накіраванага на спасціжэнне смяротным чалавекам Бясконцага, да чаго ў сваёй творчасці імкнуліся рамантыкі.

Тэма супрацьпастаўлення прыгажосці ўяўнай – тленнай, д'ябальскай, паганскай – і праўдзівай, нябеснай, прысутнічае ў творах Й. фон Айхендорфа (1788–1857 гг.) «Восеньская казка» і «Мармуровая статуя». Падобна цікаўскаму Крысціяну з навэлы «Руненберг», героі гэтых твораў трапляюць у цудоўны і пагібельны свет цялесных задавальненняў (рамантыкі неаднаразова звярталіся да матываў легенды пра Тангейзера і Венерынай гары). Калі ў ранняй навэле Айхендорфа «Восеньская казка» (1808 г.) рыцару Раймунду нават праз пакаянне і пустэльніцтва не ўдалося пазбегнуць д'ябальскіх чар, то ў навеле «Мармуровая статуя» (1819 г.) наіўная песня-маленне, якую герой памятаў з дзяцінства, здолела пераадолець паганскія чары і вярнуць юнага Флорыо ў свет жывых. Такім чынам, Айхендорф сцвярджае, што сапраўдным, жывым мастацтвам з'яўляецца мастацтва хрысціянскае.

Каталіцкая царква перыяду Сярэднявечча, «Залатога веку», згодна з перакананнямі рамантыкаў, была спробай рэалізацыі ідэі аб адзінстве чалавецтва пад абсалютнай уладай Бога. Ярчэй за ўсё гэта думка была выказана ў эсэ Наваліса *«Die Christenheit oder Europa»* 'Хрысціянства альбо Еўропа' (1799 г.). Структурна твор складаецца з трох частак: апісання «Залатога веку» – ранняга еўрапейскага Сярэднявечча, за якім ідзе «грэхападзенне» – адмаўленне ад хрысціянскіх каштоўнасцяў у перыяд Новага часу. Заключная частка ўяуляе сабою заклік да пабудовы новага «Царства Божага» пад сцягам рамантычнай ідэалогіі.

Наваліс пачынае са звароту да 'сапраўдна каталіцкіх,гэта значыць сапраўдна хрысціянскіх часоў'(*«ächt katholische oder ächt christliche Zeiten»* [4, с. 192]), калі царква выконвала ролю мудрага настаўніка і міратворцы: Рымскі папа мог спыніць вайну паміж варожымі народамі; святары, якія складалі асобнае духоўнае саслоўе, настаўлялі людзей на ўсім іх жыццёвым шляху і палягчалі душэўныя пакуты, адпускаючы грахі.

У наступнай частцы Наваліс апісвае момант грэхападзення, прычынай якога была нясталасць чалавецтва: *«Noch war die Menschheit für dieses herrliche Reich nicht reif, nicht gebildet genug»* [4, с. 192] ‘Для гэтага цудоўнага царства чалавецтва яшчэ не саспела, не было дастаткова адукаваным’. Імкненне да карысных у матэрыяльным плане ведаў і багацця выцеснілі з людскіх душ веру і любоў. Наваліс не ідэалізуе святароў: яны забыліся пра свае высокія абавязкі, маральную чысціню, і менавіта таму еўрапейцы сталі шукаць ісціну ў свецкай навуцы і філасофіі. Следствам гэтага крызісу светаўспрымання стала з’яўленне на гістарычнай арэне Марціна Лютэра. Яго постаць Наваліс адназначна ўспрымае негатыўна, таму што менавіта рэфармацыя праз чаргу крывавых войнаў парушыла духоўнае адзінства Еўропы.

Лютар разарваў адзінае цела хрысціянскай царквы, падпарадкаваў рэлігійнае жыццё краін, якія прынялі пратэстантызм, неадкладным дзяржаўным інтарэсам, знішчыў святарства як асобнае саслоўе. Праз пераклад Бібліі на нямецкую мову ён фактычна падмяніў Святое пісанне сваёй уласнай трактоўкай апошняга. Падзенне царства адзінай царквы стала непазбежным. Аднак Наваліс перакананы, што на яго руінах павінна паўстаць абноўленая рэлігія: *«Die Christenheit muß wieder lebendig und wirksam werden, und sich wieder ein[e] sichtbare Kirche ohne Rücksicht auf Landesgränzen bilden, die alle nach dem Ueberirdischen durstige Seelen in ihren Schooß aufnimmt und gern Vermittlerin, der alten und neuen Welt wird»* [4, с. 208] ‘Хрысціянства зноў павінна стаць жывым і дзейнасным, зноў павінна ўтварыцца бачная царква, якая не заўважае межы паміж краінамі, якая прыме ў сваё ўлонне ўсе душы, тыя, што прагнулі пазаземнага, і з ахвотай стане пасярэдніцаю паміж старым і новым светам.’ Абноўленае хрысціянскае светаўспрыманне аб’яднае парушаныя еўрапейскія дзяржавы, войны зкончацца.

Канцэпт «Залатога веку» з’яўляецца неад’емнай часткай светаўспрымання беларускіх польскамоўных рамантыкаў і мае канкрэтныя гістарычныя каардынаты – часы незалежнасці краю. «Залаты век» непарыўна звязаны з хрысціянствам. Я. Чачот, услаўляючы мужнасць і любоў да свабоды паганскай Літвы, падкрэслівае, што прыняцце хрысціянства ўлагодніла норавы, паказала шлях да міру і гуманізму.

«У Літве – быць веры яснай!
Людзі усе палагаднеюць.
А яшчэ тут Бог паможа
Зерне добрага пасеяць» [5, с. 174]

Праз фанаберыю, звады і хцівасць панства край страціў незалежнасць, скончыўся «Залаты век». Адначасова эліта згубіла шчырую веру. У вобразах паноў, якія адхіляюць звычаі і традыцыі ўласнага народа і няўмысна робяцца ахвярамі Чарнакніжніка («Пра чарнакніжніка і пра цмока, што вылупіўся з яйка, знесенага пеўнем», «Валасы, якія крычаць на галаве») Ян Баршчэўскі крытыкуе празмернае захапленне адукаваных колаў грамадства ідэямі Асветніцтва, і ў гэтым ён сугучны з Навалісам, Цікам, Айхендорфам.

У вачах беларускіх рамантыкаў носьбітам шчырай веры застаецца просты люд, які шукае ў царкве падтрымкі і дапамогі як ў паўсядзённым жыцці («каб збожжа радзіла», «каб баброў паляваць лепш ды качак», «каб любы стаў мужам» [5, с. 103]), так і ў хвіліны адчаю. Шчырая вера дапамагае сялянам, якія не маюць ніякага абаронцы, акрамя Бога, вытрымаць удары лёсу. Так, вера гераіні апавядання «Пра чарнакніжніка і пра цмока, што вылупіўся з яйка, знесенага пеўнем» Агапкі дае ёй магчымасць вытрымаць нянавісны шлюб і абрушыць чары нячысціка.

Развіццё поглядаў Яна Чачота ад юнацкай крытычнасці ў традыцыі Асветніцтва да глыбокай рэлігійнасці апошніх гадоў жыцця дэманструе характэрную для рамантызму сувязь народнасці і хрысціянства. У філамацкі перыяд у «Думках для ніжэйшага класа» Чачот прызнае вялікую ролю рэлігіі для грамадства: «яна – краевугольны камень, на які абапіраецца мараль і тленнае шчасце» [5, с. 199]. Адначасова падкрэсліваецца адказнасць духоўнага саслоўя перад іншымі членамі грамадства: святары павінны быць прыкладам маральнай чысціні і распаўсюджваць святло навук. Паэт імкнецца выправіць норавы духоўнага саслоў'я. Сатырычны характар мае яго балада «Падземны звон на горцы ў Пазяневічах», якая высмейвае хцівасць папа і ягонай жонкі, якія з дапамогай рукатворнага «цуда» цягнуць апошні грошык з цёмных сялян. Але, тым не менш, канфлікт вырашаецца не ў асветніцкай, а ў рамантычнай парадыгме – праз сапраўдны цуд, Божае пакаранне – царква засыпана зямлёю. Пазней, прайшоўшы праз арышт, ссылку, адзіноту і беднасць, паэт усё больш захапляўся стыхіяй народнай творчасці, і яго уласныя вершы, асабліва сялянскія песні, набывалі усё больш хрысціянкі настрой:

Поле, поле шырокае,
Неба, неба глыбокае!
Божа, ты наш вечны пане!
Прымі ад нас павітанне!...
Благаславі твае дзеткі,
Працу нашу і палеткі,

Благаславі ўсе людзі,
Няхай усім добра будзе! [5, с. 194]

У. Сыракомля бачыць у простым народзе «народ Божы», а паэта ўяўляе як голас свайго народа:

Не я пяю — народ Божы
Даў мне ў песні лад прыгожы,
Бо на сэрцы маю путы
І з народам імі скуты [6, с 22].

Такім чынам, менавіта ад народжанай ў рамантычным асяроддзі ідэі аб народзе як носьбіце сапраўднай веры пачынаецца «мужыцкаятэма», тэма простага чалавека як багаабранага пакутніка, якая адыграла цэнтральную ролю ў станаўленні беларускай літаратуры.

У чалавеку, згодна з ідэямі рамантыкаў, закладзена імкненне да яднання з Богам, «... рамантычная маральнасць будуецца на імкненні чалавечай душы да Бясконцага» [7, с. 93]. Але ў тым выпадку, калі голас прыроды заглушаецца ў ім імкненнем да багацця, улады, тленнай прыгажосці, ён трапіць пад уладу граху.У крытычны момант рамантычны герой стаіць перад выбарам, які прадвызначае яго далейшы жыццёвы шлях. У навеле Л. Ціка «Бялявы Экберт» галоўная гераіня Берта, якая жыве ў адзіноце, гармоніі і маральнай чысціні, бяжыць з лясной глушы ў горад, крадзе ў старой кабеты, якая клапацілася аб ёй, каштоўныя каменні і чароўную птушку – крыніцу багацця. Кожны грэшны ўчынак Берты непазбежна вядзе да наступнага больш цяжкага граха: здрада, крадзёж прывялі да інцэста і забойства. Раннія беларускія рамантыкі таксама развівалі ідэю аб немагчымасці шчасця на чужым горы, праз злачынства. Гэтаму прысвечаны балады Т. Зана і Я. Чачота аб возеры Свіцязь. Пакаранне цэлага горада за грэх аднаго чалавека, адказнасць роду за паводзіны кожнага яго члена выяўляе сабой развіццё хрысціянскай ідэі аб першародным граху. Гэты матыў нярэдкі і ў нямецкім рамантызме («Сямейства Шроффэнштайн» Г. Клейста, «Ізабэла Егіпетская» А. фон Арніма).

Нямецкае рамантычнае мастацтва на ўсім працягу свайго развіцця было напоўнена містычнымі перажываннямі. У творчасці рамантыкаў раннія пантэістычныя матывы даволі хутка змяніліся арыентацыяй на хрысціянства, пераважна каталіцызм. Пасля гэтыя асаблівасці знайшлі водгук у творчасці многіх пісьменнікаў-рамантыкаў з іншых краін, у прыватнасці, польскамоўных ураджэнцаў Беларусі Я. Чачота, Т. Зана, Я. Баршчэўскага і іншых, што адыграла сваю ролю ў фарміраванні рамантычнай плыні ў літаратуры Беларусі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Tieck, L. Der blonde Eckbert / L. Tieck // Projekt Gutenberg [Digitale Bibliothek]. – Hamburg, 2012. – URL : http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-blonde-eckbert-5492/1. – Abgerufen : 01.03.2019

2. Баршчэўскі, Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях / Я. Баршчэўскі. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1990. – 383 с.

3. Шлейермахер, Ф. Речи о религии к образованным людям, ее презирающим / Ф. Шлейермахер. – М. : Русская мысль, 1911. – 390 с.

4. Novalis. Die Christenheit oder Europa. Ein Fragment (geschrieben im Jahre 1799) / Novalis // Novalis Schriften / Herausgegeben von L. Tieck und F. Schlegel. – 4. Auflage. – Berlin : Reimer, 1826. –210 S.

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

6. Сыракомля, У. Выбраныя творы / У. Сыракомля ; уклад, пер. з польскага, прадм. і камент. К. Цвіркі. – Мінск : Беларуская навука, 2011. – 584 с.

7. Жирмунский, В. Немецкий романтизм и современная мистика / В. Жирмунский. – СПб.: Тип. т-ва А. С. Суворина «Новое Время», 1914. – 207 с.

УДК 81'27'373:398.92(=161.1):398.92(=111)

Л. И. Богатикова

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОЯЗЫЧНОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУР

В данной статье рассматриваются этнокультурные личностные характеристики, репрезентируемые в таких лексических единицах, как фразеологизмы и идиоматические выражения. Сравниваются особенности вербализации этих характеристик во фразеологических единицах русскоязычной и англоязычной культур. Анализируются сходства и различия языковой репрезентации личностных характеристик в данных единицах и обосновывается наличие фразеологизмов и идиоматических выражений, в которых

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

представлены различные характеристики языковой личности от физических до умственных способностей и деловых качеств, сугубо специфичных для исследуемых культур.

Ключевые слова: *языковая личность, лингвокультурная общность, фразеологические единицы, идиоматические выражения, языковое сознание*

Личность – это индивид определенного этнокультурного социума т. е. человек, существующий в культурно-языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов, речевых произведений. Формируясь и развиваясь в культурно-языковом пространстве языковая личность приобретает национально-специфические черты и характеристики данной лингвокультурной общности, бессознательно или сознательно впитывая все то, что обозначается терминами «коллективная ментальность», «историческая память» и «дух народа», поскольку, как известно, язык и культура неразрывно связаны между собой, а культурные особенности отражаются в языке и наоборот – язык накладывает отпечаток на культуру. Личность воспринимает окружающий мир через призму языковой картины мира, под влиянием чего формируется языковое сознание.

Языковое сознание как совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, проявляется на всех уровнях языковой иерархии – фонетическом, грамматическом, лексическом – и включает как правила употребления языка, нормы и проч., так и сами языковые единицы от слова до устойчивого словосочетания и предложения. Часто в одной лексической единице – слове может содержаться довольно глубокая четкая и точная характеристика личности, например, *шельма* означает ‘ловкий, хитрый нечестный человек’; *паинька* – ‘благоразумное послушное существо’ и др. Ср. в англ. языке: *lazy-bone* – ‘лентяй, бездельник’; *achiever* – ‘человек, который самостоятельно добивается успеха в жизни’ и др.

Во фразеологических единицах и идиоматических выражениях выражены физические характеристики человека (худой как щепка – *thin as a rail*; красивая как картинка – *as pretty as a picture*), его интеллектуальные умственные способности (глупый (тупой) как бревно (как пень) – *stupid like a log /a stump, as dumb as a stump*; мудрый как змей (змея) – *as wise as a snake*; знать как свои пять

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пальцев – *to have smth at one's fingertips, to know smth backwards / inside out*, (о месте) *to know somewhere like the back of one's hand*), моральные и деловые качества (угрюмый (нелюдимый) как бирюк – *lone wolf*; упрямый как осел – *stubborn as a mule*; задиристый (драчливый) как петух – (разг.) *always ready to pick a quarrel*; *fond of a scrap)*, отношение к жизни (*down-to-earth* – разумный, практичный), к людям *(as) hard as a bone* – твердый как камень; жестокосердный, безжалостный; душа нараспашку – *to wear one's heart on one's sleeve / open-hearted* – прямодушный, откровенный, отзывчивый человек) и др. , как положительные, так и отрицательные.

Основой многих фразеологических единиц является метафорическое переосмысление, т. е. метафорические и метонимические образы различных реалий действительности, передаваемые культурно-значимыми зрительно-образными ассоциациями. Значение этих зрительно-образных ассоциаций понимается осознанно или бессознательно и представлено в концептах, стереотипах, эталонах и проч., т. е. в компонентах культуры, которые эксплицируются различными языковыми средствами. Часто эти метафорические фразеологизмы основаны на различных видах сходства, реальных или воображаемых, и могут иметь оценочный характер, причем оценки могут быть как отрицательными, так и положительными.

Как в англоязычной культуре, так и русскоязычной отрицательные характеристики личности вербализуются в таких фразеологических единицах и идиоматических выражениях, как:

– *stray sheep* – овца заблудшая, т. е. случайно сбившийся с правильного пути человек;

– *hub of the universe (*син. *stuffed shirt / focal point of the universe / center of everything)* – пуп Земли, т. е. самонадеянный человек, который преувеличивает собственную значимость;

– *fickle as the wind* (син. пословицы – *rain at seven, fine at eleven*) – семь пятниц на неделе, что означает человека, часто меняющего свои решения и который характеризуется своей неисполнительностью, непостоянностью и переменой настроения и намерений.

Следует отметить, что фразеологических субстантивных оборотов с отрицательной оценкой больше, чем с положительной.

Сравнивая фразеологизмы английского и русского языков можно заметить, что среди них есть эквивалентные фразеологизмы, отражающие идентичные личностные характеристики, например:

– *Jack of all trades* – мастер на все руки (умелый человек);

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– *the life and soul of the party* – душа компании (человек, оживляющий общение);

– *to be in the clouds / to have one's head in the clouds / to go wool-gathering* – витать в облаках – о человеке-романтике;

– *wouldn't hurt a fly* – мухи не обидит – о кротком, безобидном человеке;

– *a mousy person* (a quiet person who prefers not to be noticed) – серая мышь – незаметный человек;

– *a dark horse* – темная лошадка – политик-кандидат, о котором обществу мало что известно; сильный кандидат – претендент на победу;

– *workhorse* – рабочая лошадка – человек, на которого взваливают много работы и др. Причем эти фразеологические единицы не только содержат идентичную культурную коннотацию значения и основаны на аналогичных ассоциативных образах, но также и выражены эквивалентными языковыми средствами.

Как в русскоязычной культуре, так и в англоязычной встречаются фразеологизмы, содержащие эквивалентную культурную коннотацию, основанные на идентичных зрительно-образных ассоциациях, которые отражают идентичные личностные характеристики, но могут быть выражены и разными языковыми средствами, например:

– «язык без костей» о болтливом человеке – *loose tongue / runaway tongue / tongue that never stops wagging / talk a mile a minute / lying pays no tax*;

– «большой человек» – начальник, «шишка», важная персона – *a big cheese / a big wheel / a big shot;*

– «заячья душа» о робком, трусливом человеке – *faint heart / yellow streak / yellow belly* и др.

Неэквивалентные фразеологические единицы – «мал да удал» – *little pigeons can carry great messages / oaks may fall when needs stand the storm /small rain lays great dust*. В этом кратком русском фразеологизме дана довольно четкая, имплицитно выраженная характеристика человека, который внешне не производит впечатления сильного или ловкого человека, но проявил себя таким; подчеркиваются такие личностные характеристики, как находчивость и сообразительность.

Как известно, для менталитета представителя русскоязычной культуры такая черта характера, как «удаль» мужчины, всегда ценилась очень высоко, неважно, какого роста человек и какой внешности. Русское понятие храбрости – это *удаль*, а удаль – это храбрость в

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

широком движении. Если сравнить два слова «удаль» и «мужество», то можно увидеть, что в слове «мужество» – это суровая необходимость, взвешенность действий, точнее даже противодействий. *Удаль* безусловно предполагает риск собственной жизнью, храбрость, но скорее всего это неполноценная храбрость [1, с. 64].

В английском языке такой характеристике, как *удаль*, можно найти эквивалентные в некоторой степени идиоматические выражения – *little pigeons can carry great messages / oaks may fall when needs stand the storm / small rain lays great dust*, где дается довольно пространное их толкование, хотя можно заметить, что имплицитный смысл в них не столь ярко выражен, как в русских.

Следует отметить типично русские фразеологизмы, в которых выражены черты характера и нравственные качества языковой личности – представителя русскоязычной культуры, основанные на культурно-значимых зрительно-образных ассоциациях, значение которых можно передать только путем толкования или описательного перевода:

– «от горшка два вершка» (шутл.) – *knee high to a duck mosquito / knee high to a grasshopper* – означает человека малого роста, щуплого и слабого, молодого и неопытного. В русскоязычной культуре вершок считался самой малой единицей метрической системы, равной 4,4 см, в которой обычно измерялся рост. В англоязычной культуре человек маленького роста ассоциируется с величиной до колена комара или кузнечика – *knee high to a mosquito / a grasshopper*;

– «ума палата» – умный человек – человек, характеризующийся проницательным умом, смышленый и рассудительный. В русскоязычной культуре «палатами» назывались большие просторные комнаты, где могло поместиться много людей и всего прочего, отсюда и появилось сравнение с умным человеком, обладающим большим умом и способностями. Ср. англ.: *have a lot of brains; (as) smart as a whip; (as) sharp as a tack* (очень умный, проницательный, где ум ассоциируется с *a sharp tack* – острый гвоздик с широкой шляпкой (букв.)*; is big (long) on brains*;

– «стреляный воробей» – бывалый человек с большим жизненным опытом, много испытавший, которого трудно провести и обмануть – (англ.) *a knowing old bird* (букв.: *«знающая старая птица»*);

– «тёртый калач» – это выражение адресовано очень опытному, много повидавшему в жизни человеку, которого сложно обмануть, обхитрить, провести. На Руси калач – это мучное изделие, хлеб в виде замка с дужкой. Он выпекался из калачного теста, которое долго тёрли и мяли. Усилий прилагалось много. Благодаря этому выпечка получалась необычайно мягкой, вкусной и пышной. Отсюда и

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

сочетание «тёртый калач» [2]. В английском языке имеются следующие фразеологизмы с похожим значением: *a hard nut to crack, a tough cookie* (букв.: печенье, что, конечно, нельзя сравнивать с калачом – типичной реалией быта представителя русскоязычной культуры), *he is really savvy* (букв. сообразительный, находчивый, толковый). Однако культурная коннотация русского фразеологизма «тёртый калач», означающего опытность, сообразительность, отличается от английского, где *a hard nut to crack* означает крепкий орешек, трудный человек, а *a tough cookie* – крутой парень / мужик, жесткий / упрямый тип, задира, парень-кремень и проч.;

– «семи пядей во лбу» означает очень умного, выдающегося, мудрого человека. Древние люди считали большой лоб у человека признаком большого ума, а цифра 7 считалась магической, и поэтому все, связанное с цифрой 7, вызывало удивление или восхищение. В английском языке можно встретить такие фразеологические единицы, как *(as) wise as an owl; (as) shrewd as a fox, (as) wise as Solomon, (as) smart as a whip*. Однако эти фразеологизмы построены на разных зрительно-образных ассоциациях: в русском языке основой ассоциации является большой лоб, а в английском – *сова* – символ мудрости – и *лиса* – символ сообразительности, проницательности и хитрости;

– «божий одуванчик» – безобидный человек; тихие, хрупкие, безобидные и незаметные люди, абсолютно неконфликтные, неспособные кому-либо перечить, стесняющиеся что-либо возразить. Именно на этих ассоциациях основано выражение «божий одуванчик». На английский язык данный фразеологизм переводится как *old nice lady / man*; *an old doddler / God dandelion*;

– «человек старой закалки» – старомодный человек, консерватор, воспитанный в старом духе; ср. англ. *man of the old school*;

– «себе на уме» – скрытный человек, т. е. расчётливый, хитрый; заботящийся только о собственной выгоде. В англоязычной культуре можно передать значение этого фразеологизма словом *canny*, хотя следует отметить, что значение данного слова не совсем точно и адекватно передает фразеологическое значение русского «себе на уме»;

– «косая сажень в плечах», т. е. рослый, плечистый человек, богатырь, хорошо сложенный человек; сравн. англ. *broad shoulders / broad as an ax / broad as a barrel;*

– «девичья память» – плохая память; его синонимичные фразеологизмы – «дырявая память»; «голова как решето»; «куриная память»; «забывчивый»; «дырявая голова»; сравн. англ. *memory like a sieve, goldfish memory, poor memory*. Многие считают, что молодые

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

девушки очень ветрены, ничего не замечают, думают только о своем и постоянно что-то забывают.

Фактически эквивалента фразеологизма «девичья память» в английском языке нет, а именно того смысла, который вложен в русский фразеологизм; его фразеологическое значение можно передать на английский язык только с помощью толкования, поскольку перевода его как «плохая память», «короткая память» – недостаточно, в связи с тем, что теряется культурный смысл этого фразеологизма.

Можно также выделить типично английские фразеологизмы, в которых выражены черты характера и нравственные качества языковой личности – представителя англоязычной культуры:

– *a dead dog* – человек, от которого нет никакой пользы; ненужная, бесполезная вещь;

– *a queer bird* (разг.) – человек со странностями; чудак;

– *a smart Alec* (разг. презр.) – самоуверенный наглец, нахал, развязный субъект, лоботряс;

– *an eager beaver* (разг.) – старательный, неугомонный человек; излишне усердный работник; человек, выслуживающийся перед начальством;

– *a wet blanket* – человек, действующий расхолаживающе на других, отбивающий охоту к чему-либо и портящий другим настроение;

– *have the gift of the gab* – язык подвешен; человек, имеющий дар красноречия / дар убеждения;

– *hot air* – бахвальство; пустая, хвастливая болтовня; человек, который пускает пыль в глаза, занимается пустыми разговорами и др.

Как видим, фразеологизмы возникают на основе ассоциативно-образного представления о действительности и, в частности, на основе сопоставления с животными, растениями, вещами, явлениями природы, в которых описываются физические характеристики человека или предметов, его моральные качества, черты характера, психологические состояния.

Таким образом, анализируя фразеологические единицы в лингвокультурном аспекте, можно видеть, что основным отличием их в разных культурах является культурный смысл, придаваемый реалиям окружающей действительности и обусловленный национально-культурными особенностями конкретизации и концептуализации этой действительности, что в свою очередь обусловлено культурой народа и, в частности, бытом, образом жизни народа, обычаями, традициями, верованиями, достижениями

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни, системой ценностей, практических навыков, идей, обусловливающих нормы и правила поведения людей конкретного общества, и даже географией, климатом и историей.

Культурно-специфическое восприятие и интерпретация объектов, событий, фактов выражается в зрительно-образных ассоциациях, которые лежат в основе образования фразеологических единиц, а именно культурной коннотации, что обусловливает различие этих фразеологических единиц как в лингвокультурном, так и семантическом плане. Чтобы понять национально-культурную специфику фразеологизмов, следует вникнуть в суть всего процесса осознания мира представителем другой лингвокультурной общности, т. е. осмыслить, как происходит процесс осознания окружающей действительности человеком и как отражается это осознание в языке (почему, например, в сознании представителя англоязычной культуры действие в предложении *I have written a letter* еще привязано к настоящему моменту, а в сознании представителя русскоязычной культуры – уже ушло в прошлое или почему фразеологизмы «дождь льет как из ведра» в английском языке – *It's raining cats and dogs*, а *cry wolf* означает «подорвать доверие к себе ложным призывом о помощи, поднимать ложную тревогу» и проч.). В значении фразеологических единиц содержатся не только различные культурные коннотации зрительно-образных ассоциаций, представлений, имплицитные оценки, эмоции, но также и личностные характеристики, и даже моральные качества человека. Через смысл их культурно-национальных коннотаций во фразеологических единицах и идиоматических выражениях в процессах их употребления воспроизводятся характерологические черты народного менталитета, культурные ценности, нормы и этнокультурные модели поведения представителей конкретной лингвокультурной общности.

Список использованной литературы

1. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие / А. Т. Хроленко; под ред. В. Д. Бондалетова. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 184 с.

2. Что означает выражение «тертый калач». – Режим доступа: http://chtooznachaet.ru/vyrazhenie_tertyj_kalach.html. – Дата доступа: 02.04.2019.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 811.111'42'373.46:398.92:811.133.1'42'373.46:398.92

И. М. Веренич

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются лексические особенности фразеологических единиц английского и французского языков, которые обозначают различные игры (спортивные, карточные, детские), а также фразеологизмы, связанные с охотой и скачками. Фразеологизмы данного происхождения имеют значительный удельный вес во фразеологическом фонде английского и французского языков. Практическая значимость подобного рода исследований заключается в возможности использования данных примеров на занятиях по лексикологии, стилистике, а также теории и практике перевода в языковых вузах.

Ключевые слова: *фразеологическая единица, ФЕ, фразеологизм, идиома, пословица.*

Все виды человеческой деятельности имеют свою лексику, свои специальные термины, проникающие иногда, особенно в метафорическом употреблении, в литературный язык. Разговорная речь не может адекватно передать все неистощимое богатство жизни с ее взаимосвязями, все мысли и чувства. Идиомы, пословицы, поговорки, созданные людьми, занятыми в различных сферах деятельности и спорта, будучи краткими, разговорными, живыми и отражающими человеческую жизнь, всегда находят применение в выразительной речи [1, с. 33–34].

Важнейший источник фразеологизмов – профессиональная речь. Большое число оборотов, многие из которых являются терминами, употребляясь метафорически, вышли за пределы профессионального употребления. Удельный вес фразеологических единиц (ФЕ) терминологического происхождения, связанных с охотой, различными видами спорта и игр, в современных английском и французском языках довольно велик. Как правило, они восходят к свободным словосочетаниям, употреблявшимся в прямом смысле. Например, словосочетание *rompre les chiens* связано с псовой охотой

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

и собственно означает ‘отозвать собак’. Отсюда развилось его фразеологическое значение ‘прервать затеянный некстати разговор’.

Некоторые фразеологизмы этой категории прошли довольно сложный путь структурно-семантического развития прежде чем дойти до нас. Выражение *filer un mauvais coton* ‘испытывать большие затруднения, неприятности’ в буквальном смысле означает ‘прясть плохое хлопковое волокно’. Так говорили о пораженном болезнью хлопчатнике, который давал плохую пряжу [2, с. 285].

I. В разговорный английский язык вошло множество фразеологических выражений, связанных с охотой и скачками. Во французском языке также можно встретить фразеологизмы, связанные с псовой охотой: *faire le chien couchant* ‘ходить на задних лапках, льстить’; *chien traître* ‘собака, кусающая исподтишка, без лая’; *faire le chien enragé (fou)* ‘быть злым, как бешеная собака’; *c`est le(un) chien qui aboie à la lune* ‘собака лает – ветер носит’; *romper les chiens* ‘отозвать собак, прервать’ [3, с. 222–224].

В английском и французском языках можно встретить ряд похожих фразеологических выражений, связанных с охотой и со словом *dog (chien)*:

1) сбить со следа, ввести в заблуждение, направлять по ложному следу: *to throw off the scent – donner le change*;

2) собака на сене: *a dog in the manger – le chien du jardinier*;

3) идти по чьим-либо следам, стопам: *to dog the footsteps of – aller sur les brisees de qn*;

4) сдохнуть как собака, умереть позорной смертью, брошенным всеми: *to die like a dog – mourir comme un chien*;

5) любишь меня, люби и мою собаку: *love me, love my dog – qui m’aime, aime mon chien*;

6) жить как кошка с собакой: *to lead a cat-and-dog life – s’accorder (vivre) comme (un) chien et (un) chat*;

7) убежать, поджав хвост; струсить: *to go off with one’s tail between one’s legs – s’en retourner la queue entre les jambes (pattes)*.

Однако есть и отличия при переводе английских и французских фразеологических выражений. Например:

1) ‘Влачить жалкое существование, вести собачью жизнь’: *to lead a dog’s life*. А во французском языке – *vivre comme une larve*, а вот фразеологическое выражение *vivre comme un chien* имеет, в отличие от английского фразеологизма, иное значение – ‘вести разгульную жизнь, погрязнуть в разврате’.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2) ‘Будет и на нашей улице праздник’ – *every dog has his day*. А во французском фразеологическом выражении употреблены совершенно иные лексические единицы – *notre jour viendra*.

В английском языке еще больше идиом связано с лошадьми: *to put the saddle on the wrong horse* ‘обратиться не по адресу’; *horseplay* ‘грубая шутка’; *a horselaugh* ‘громкий, грубый смех’; *a dark horse* ‘темная лошадка, малоизвестная личность’ [1, с. 53–54].

Во французском языке также встречаются фразеологизмы, относящиеся к охоте со словом *cheval* ‘лошадь’: *cheval de bat* ‘вьючная лошадь; грубый, неотесанный, человек’; *cheval de bataille* ‘главный козырь; любимая тема, конек’; *être à cheval sur qch* ‘придавать чему-либо слишком большое значение’; *être mal à cheval* ‘находиться в затруднении’ [3, с. 217–219].

И в английском, и во французском языках можно также встретить ряд фразеологических единиц, схожих по своему лексическому составу. Например:

1) ‘важничать, держаться высокомерно, свысока’: *to be on the high horse – etre (monter) sur ses grands chevaux*;

2) ‘смотреть в зубы дареному коню’: *to look a gift-horse in the mouth – a cheval donné on regarde à la bouche (à la dent)*;

3) ‘поставить не на ту лошадь, просчитаться’: *to back the wrong horse – miser sur le mauvais cheval*.

Когда фразеологическое выражение одного языка не находит эквивалента в другом языке, можно перевести его как нейтральной лексикой, так и устойчивыми выражениями другого языка. Например, французский фразеологизм *changer son cheval borgne contre un aveugle* ‘менять шило на мыло’ не имеет эквивалента в английском языке. Но в английском языке есть близкий по смыслу к нему фразеологизм *to swap horses while crossing the stream* или *change horses in the mid stream*, что значит ‘производить крупные перемены в неподходящий или опасный момент’.

II. Лексика различных видов спорта и игр стала источником многих фразеологических выражений в английском и французском языках. В основном, для данных языков характерны ФЕ, связанные с теми видами спорта, которые характерны непосредственно для данного народа, т. к. эти выражения создавались народом и тесно связаны с интересами и повседневными занятиями простых людей.

Из лексики футболистов вышли такие английские фразеологические выражения, как *to have the ball at one’s feet* ‘быть хозяином положения’ и *to keep the ball rolling* ‘поддержать разговор’. Также со словом *ball* ‘мяч’ можно встретить следующие ФЕ: *ball of*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

fortune ‘игрушка судьбы; человек, испытывающий много превратностей судьбы’; *on the ball* ‘расторопный, шустрый’; *play ball* ‘сотрудничать, поступать честно’; *strike the ball under the line* ‘потерпеть неудачу, не достичь цели’ (правила игры в теннис требуют, чтобы мяч пролетал над сеткой) и другие.

Такое фразеологическое выражение, как *the ball is with you* ‘ваша очередь, очередь за вами’ произошло от французского выражения *à vous la balle* [4, с. 61–62].

Во французском языке также есть ФЕ, связанные со спортивной игрой в мяч. Например, *la manquer belle* ‘упустить благоприятный случай’ является сокращенной формой выражения *manquer une balle quand elle était belle* или *manquer une balle belle* ‘пропустить хорошо поданный мяч’.

Фразеологизм *faire faux bond* ‘подвести, обмануть’ (букв, ‘сделать ложный отскок’) связан с игрой в мяч, напоминающей лапту ‘*jeu de paume’*. Эта же игра является источником фразеологизма *prendre la balle au bond* ‘ухватиться за какую-либо возможность, ловко воспользоваться случаем’ (букв, ‘подхватить мяч на лету’).

Другими примерами фразеологизмов спортивного происхождения во французском языке могут послужить следующие словосочетания: *faux départ* ‘неудачное начало; срыв, провал’ (букв, ‘фальстарт’); *point de départ* ‘отправной пункт, исходная точка’ (букв, ‘старт’); *porter (pousser) une botte à qn* ‘нанести сильный, неожиданный удар кому-либо; озадачить, ошеломить кого-либо’ (букв, ‘нанести кому-либо удар шпагой’) [2, с. 289].

В английском языке существует значительное количество идиом, связанных с боксом. Например, *to clear the ring* ‘убрать жертвы, очистить помещение’; *to hit below the belt* ‘нарушать правила, поступать бесчестно’; *to knock out* ‘нокаутировать, одолеть, победить, обессилить’; *down and out* ‘измученный, потерпевший полное крушение в жизни’.

Такие выражения, как *draw a bow at a venture* ‘делать что-либо наугад, наудачу’ и *draw (pull) the long bow* ‘сильно преувеличивать’, ‘рассказывать небылицы’ связаны со стрельбой из лука.

Для английского языка также характерна терминология игры в крикет, которая особенно богата специальными выражениями, многие из которых, будучи метафорически переосмыслены, вошли в литературный язык: *it isn’t cricket* ‘это нечестно, это низко’; *to play cricket* ‘поступать честно, порядочно’; *to play off one’s own bat* ‘играть против самого себя’ и другие [1, с. 90–91].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Среди фразеологизмов, связанных с различными играми, можно выделить следующие разряды:

1) Фразеологизмы, связанные с детскими играми. Такие ФЕ наиболее характерны для французского языка. К ним относится такое выражение, как *avoir barre(s) sur qn* ‘иметь перевес, преимущество над кем-либо; держать кого-либо в руках’. Это выражение связано с распространенной игрой, называемой *jeu de barres* и напоминающей игру в горелки. С этой игрой связано также происхождение фразеологизмов *toucher barre à qch* ‘достичь чего-либо, добраться до...’ и *ne faire que toucher barre(s)* ‘недолго пробыть где-либо, забежать на минутку’.

Происхождение другого фразеологизма – *ne pas y aller de main morte* ‘сильно ударить, не щадить кого-либо; действовать круто’ – связано с детской игрой, называемой *main morte* (букв, ‘мертвая, т. е. безжизненно повисшая рука’), в которой играющие шлепают друг друга по ладони [2, с. 291].

В английском языке также можно встретить ФЕ, связанные с детскими играми: *to play hide and seek* ‘играть в прятки’; *to sleep like a top* ‘спать, как убитый’ (букв, ‘спать, как волчок, свалившийся на бок’); *from pillar to post* ‘метаться от одного дела к другому (от старой игры в мяч типа тенниса)’; *to knuckle under (down)* ‘полностью подчиняться’ (от детской игры в камушки ‘*marbles’*) [1, с. 91].

2) Фразеологизмы, связанные с карточными играми. Они имеют значительный удельный вес и весьма употребительны в современном французском языке.

Выражение *le jeu n’en vaut pas la chandelle* ‘игра не стоит свеч’ восходит к тем временам, когда играли в карты при свете сальных свечей ‘*chandelles*’. В ту пору такая свеча была предметом роскоши и стоила очень дорого. Поэтому у игроков было принято выделять хозяину дома часть своих выигрышей для возмещения его расходов на свечи. Если данная сумма не покрывала стоимости сожженных свечей, говорили, что «игра не стоила свеч». От данного фразеологизма в английском языке появился аналогичное выражение *the game is not worth the candle* ‘игра не стоит свеч; овчинка выделки не стоит’.

Faire bonne mine à mauvais jeu ‘делать веселую мину при плохой игре’ в собственном смысле применяется к игроку, который, получив плохие карты, старается казаться веселым, чтобы не выдать себя. От карточного термина произошло и выражение *couper dans le pont* ‘глупо попасться на удочку, клюнуть’.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

С карточной игрой в английском языке связаны такие фразеологизмы, как: *to play the game* ‘играть честно, поступать порядочно’; *two can play at that game* ‘посмотрим еще, чья возьмет’; *a double game* ‘двойная игра, двуличие, лицемерие’; *the same old game* ‘опять взялись за старое’ [4, с. 140–141].

В английском и французском языках встречаются похожие ФЕ. Например:

1) ‘это последняя ставка’: *c’est la dernière carte – it is the last throw of the die*;

2) ‘действовать прямо, открыто, честно’: *jouer franc jeu – to play fair*;

3) ‘играть в открытую, открыть свои карты’ (букв, ‘положить карты на стол’): *jouer (mettre) cartes sur table – to put one’s cards on the table.*

Как видно из выше приведенных примеров, из лексики различных видов спорта и игр вошло огромное количество фразеологических единиц в английский и французский языки. Данный сопоставительный анализ фразеологизмов терминологического происхождения показал, что языковые традиции их употребления во многом похожи в сравниваемых языках. Однако некоторые фразеологизмы английского и французского языков, связанные с охотой и спортом, характеризуются и рядом лексических расхождений. В основном, они вызываются неодинаковой традицией употребления слов в качестве компонентов фразеологических выражений и пословиц в пределах аналогичных пластов лексики. Данные расхождения также вызываются различиями в образе жизни людей данных стран, традициями их народов, спецификой быта, географическими условиями [2, с. 293].

Специалистам и преподавателям иностранных языков следует знать не только разные категории фразеологических единиц, но и источники их происхождения, чтобы выяснить, как фразеологические выражения употребляются, какова их природа и содержание, какие стороны жизни и человеческого опыта они отражают. Только рассмотрев глубже лексические особенности фразеологизмов спортивной терминологии английского и французского языков, можно проникнуть в национальный характер данных народов, а также увидеть, как много общего объединяет их, как много схожих фразеологизмов встречается в сравниваемых языках.

Список использованной литературы

1. Смит, Л. П. Фразеология английского языка / Л. П. Смит. – Москва: УчПедГиз, 1959. – 208 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – Москва: Высшая школа, 1976. – 316 с.

3. Рецкер, Я. И. Французско-русский фразеологический словарь / Я. И. Рецкер, В. Г. Гак, И. А. Кунин и др. – Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1963. – 1111 с.

4. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Москва: Советская энциклопедия, 1967. – 738 с.

УДК 811.133.1’42:398.91(=133.1)

С. Н. Колоцей

НЕПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙ

В данной статье рассматривается вопрос о своеобразии структурной организации паремий на примере французского языка, показаны факторы, влияющие на выбор той или иной модели паремии. Отмечается избирательность использования грамматических и синтаксических средств, свидетельствующих об унификации средств и способов, используемых паремиями для выражения семантико-синтаксических отношений.

Ключевые слова: *структурная организация, паремии, категория лица, односоставные предложения, эллиптические предложения, параллелизм.*

Структурная организация французских паремий отражает сложный феномен их семантической организации, что проявляется в специфике использовании тех или иных синтаксических средств и способов выражения синтаксических отношений. Анализируя семантику паремий, исследователи обнаруживают проблему соотношения между структурой паремий, представляющих собой предложения, и структурой ситуаций, которые они должны передавать своей формой. Если структурировать реальную ситуацию, то необходимо соответствие определенных членов предложения каждому из элементов ситуации, что осуществляется на уровне таких категориальных понятий, как предмет – признак, производитель действия – действие, носитель состояния – состояние и др., для обозначения которых в каждом языке имеются определенные номинативные и конструктивные средства. Субъектно-предикатная

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

расчлененность высказывания и атрибутивное сочетание представляют связь данных лингвистических понятий. И ситуация может получать свое обозначение на уровне предложения со всеми необходимыми признаками ее локализации (предметность, модальность, время и т. д.) [1, с. 6].

В силу того, что паремии не располагают денотативными компонентами, «привязывающими» паремии к реальным ситуациям, и не представляется возможным найти элементы реальной действительности, соответствующие каким-либо членам паремийного предложения, номинация паремиями не является прямым обозначением предметов или явлений действительности. Паремии представляют собой результат двойного обозначения внеязыковой действительности – первичного наименования и вторичного, опосредованного и мотивированного первичным.

Семантическая сущность паремий, которая заключается в преобладании сигнификативного компонента в силу вторичности значения паремий, находит свое отражение в синтаксической категории лица как выражения соотнесенности / несоотнесенности носителя действия или признака с участниками акта речи [2, с. 102]. Отмечается особое положение так называемого 3-го лица в системе лиц. 3-е лицо не соотносится с определенным субъектом, а указывает на высказывание о ком-то или о чем-то [3, с. 5]. Неличный характер 3-го лица исследователи рассматривают не только в связи с функциональными факторами, но и основываются на том, что в индоевропейских языках формы 3-го лица восходят к отыменным образованиям [4, с. 136].

Определяя статус конструкций французский паремий с точки зрения выраженности лица, следует исходить из того, что в основе преобладающего большинства рассматриваемых моделей лежат формы 3-го лица, участвующие в формировании различных типов синтаксических структур (личных, неопределенно-личных, безличных), например:

La fortune sourit aux braves.

On reconnaît l'arbre à ses fruits.

Il n'y a pas fumée sans feu.

Встречаются и формы 2-го лица у сравнительно небольшой группы французских паремий. Это односоставные конструкции с глаголами в повелительном наклонении. Они относятся к числу структур, непродуктивных в языке паремий, и составляют лишь 0,6 % от числа паремий в форме простого предложения. Еще меньше их

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

встречается среди паремий со структурой сложных предложений, например:

N'éveillez pas le chat qui dort.

Такие конструкции, образуемые глаголами в повелительном наклонении, эквивалентны односоставным предложениям. Глагол в форме императива и регулярно отсутствующее местоимение-подлежащее образуют особую модель структуры паремии, которая характеризуется в плане формы нулевым подлежащим и в плане содержания – семантическим значением побуждения к действию, например:

Gouverne ta bouche selon ta bourse.

Ne fait pas d'un fou un messager.

В данных конструкциях глагол не имеет всех форм лица повелительного наклонения. Он употребляется только во 2-ом лице единственного и множественного числа. Форма 1-го лица не встречается в паремийных конструкциях, так как 1-ое лицо указывает на конкретного субъекта, а это не свойственно сущности паремий, тогда как 2-ое лицо менее субъективно, например:

Ne laissez pas croître l'herbe sur le chemin de l'amitié.

Prenez maison faite et femme à faire.

Императив в этих конструкциях реализует свои функции как первичные волеизъявления говорящего различной степени, направленные на побуждение адресата к действию. Императивные конструкции не характерны для языка паремий. Прескриптивная функция паремий обычно оформляется не в виде прямого приказа, запрета и т. д., она «отчуждена» от конкретного адресата формулировки нормы или идеала. Паремии лишь констатируют факты, передают общественный опыт с назидательной целью.

Другой тип конструкций, такой же непродуктивный в языке паремий, как и односоставные, – это конструкции, соотносимые с эллиптическими предложениями. Они составляют 5% от числа паремий в форме простого предложения.

Некоторые исследователи не отграничивают эллиптические предложения от неполных предложений, которые рассматриваются как предложения, характеризующиеся структурной и семантической неполнотой [5, с. 231]. Для языка паремий неполные конструкции не характерны.

Стремление к единообразию и лаконичности вызывает закрепление в сфере паремиологии эллиптических конструкций, неполных в структурном плане, но семантически завершенных. Паремии такого типа представляют одну структурную модель,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

которая включает двучленную конструкцию, объединенную по принципу синтаксического параллелизма, например:

A jeune cheval, nouvelle selle.

A bon chat, bon rat.

A chose faite pas de remède.

В организации таких конструкций может принимать участие и лексический параллелизм, заключающийся в идентичном лексическом составе обеих частей конструкций, а также ритмо-мелодический, представляющий собой равноконечность, равносложность компонентов, например:

A sot auteur, sot admirateur.

A bon demandeur, bon refuseur.

Явление параллелизма представляет собой не просто «украшение» данных конструкций, а определенный способ их организации. Он обеспечивает определенную регулярность строения эллиптических конструкций этого типа. При помощи лексического, грамматического, синтаксического, а также ритмо-мелодического параллелизма достигается согласованность компонентов паремий, их уравновешенность, пропорциональность. Тем самым параллелизм способствует более убедительному выражению содержания паремий, например:

A petit mercier, petit manier.

Autant de mariages, autant de mènages.

Эта структура согласуется с природой паремий. Бинарное построение является здесь способом аргументации суждения паремии: первая часть является общим суждением, вторая – заключением, «моралью», что обеспечивает ясное выражение идеи паремии, а, следовательно, и верное ее восприятие.

Анализ фактического материала позволяет определить общие особенности французских паремий, присущие как паремиям со структурой простого предложения, так и паремиям, соотносимым со структурой сложного предложения. Синтаксические отношения паремий являются условными в силу отсутствия их прямой соотнесенности с объектами реальной действительности. Использование определенных средств построения синтаксических конструкций в паремиях избирательно и отражает тенденцию к применению одних и тех же грамматических средств, согласующихся с принципиальными установками паремий, что свидетельствует об унификации и универсализации средств и способов для выражения в них семантико-синтаксических отношений.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Список использованной литературы

1. Гаврилович, А. А. Простое предложение с оценочным пропозитивным именем (в позиции подлежащего) в современном французском языке: автореф. дис …. канд. филол. наук / А. А. Гаврилович. – Минск, 1986. – 20 с.

2. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис / В. Г. Гак. – М.: Высшая школа, 1986. – 220 с.

3. Ерыгина, Л. И. Неопределенно-личные конструкции во французском и испанском языках: автореф. дис. … канд. филол. наук / Л. И. Ерыгина. – Л, 1978. – 18 с.

4. Игнатюк, Ю. С. Безличность и категория лица в английском языке / Ю. С. Игнатюк // Синхронические и диахронические исследования по романским и германским языкам. – Кишинев: Штиинца, 1983. – С. 136–140.

5. Дари, А. С. Определение эллипсиса и его особенности в сложносочиненном предложении / А. С. Дари // Вопросы романо-германской филологии. – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1972. – Вып. 67. – С. 231–243.

6. Maloux, M. Dictionnaire des proverbes, sentences et maxims / M. Maloux. – P.: Larousse, 2006. – 656 p.

7. Rey, A. Dictionnaire d expressions et locutions / A. Rey. – P.: Robert, 2003. – 1087 p.

УДК 811.112.2’373.612.2

Л. М. Комарова

МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ВОСПРИЯТИЯ РЕАЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена рассмотрению категории восприятия как основы чувственного познания с точки зрения когнитивной лингвистики. В процессе восприятия формируются образы предметов и явлений внешнего мира. Результаты такого восприятия отражаются в структуре лексического значения. На примере метафоры анализируется связь между когнитивными процессами и семантическими изменениями.

Ключевые слова: *восприятие, средства вторичной номинации, метафора, семантическая деривация, семантический признак, семантическое основание переноса.*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Постепенное изменение лингвистической парадигмы, произошедшее в последней четверти 20-го века, было вызвано осознанием невозможности постичь закономерности функционирования языка вне связи с его создателем и носителем, познающим мир человеком. Познавая мир, человек закрепляет результаты своей познавательной деятельности в лексике и грамматике. «Каждое слово вбирает в себя опыт людей, становится сгустком этого опыта, который превращается в орудие мысли следующих поколений» [1, с. 100]. Подобное понимание языка, возникшее под влиянием когнитивной науки, привело к исследованиям законов и механизмов языка по их связи с восприятием и памятью человека, его воображением и эмоциями, мышлением.

Познание, являясь высшей формой отражения объективной действительности, есть сложный и противоречивый процесс. В процессе познания можно выделить две ступени: чувственную и рациональную. Чувственное познание является исходной ступенью, снабжающей человека данными, полученными с помощью зрительного, слухового, вкусового, обонятельного и осязательного чувств. Информация, получаемая от органов чувств, формирует восприятие человеком окружающего мира и самого себя. Рациональная ступень завершает процесс, начавшийся с чувственного познания, концептуальным осмыслением. В целом процесс познания имеет чувственно-рациональный характер.

На протяжении всей истории философии исследованию вопросов о том, как происходит познание мира, уделялось большое внимание. Роль восприятия в познании занимала уже античных философов. Так, Аристотель высоко оценивал чувственные восприятия в познании. Великий философ выделил основные каналы получения сенсорной информации: зрение, слух, вкус, обоняние и осязание и подчеркивал особую роль зрительного восприятия. «Из этих вышеперечисленных способностей зрение само по себе является более важным для жизни» [2, с. 103].

Платон, будучи сторонником рационализма в познании, выступал против отождествления знания с восприятием. В качестве аргумента он указывал на то, что некоторая часть знания не связана ни с одним органом чувств. По мнению Платона, человек воспринимает твердые и мягкие предметы через осязание, но о том, что эти предметы существуют и являются взаимно противоположными, судит душа. «Мы не можем знать вещи только через органы чувств, поскольку через одни органы чувств мы не можем знать, что вещи существуют. Поэтому знание состоит не во

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

впечатлениях, а в умозаключениях, и восприятие не есть знание, потому что в умозаключениях можно схватить сущность и истину, в восприятии – нет» [3, с. 204]. Платон признавал также зависимость восприятия от контекста, в котором оно происходит, т. е. от общего состояния психической деятельности человека, его прошлого опыта.

В настоящее время ученые отмечают сложную природу восприятия. Фактически общепризнанным стало положение об основополагающей роли восприятия в познавательной деятельности. «Восприятие является основой всего познания, единственным способом непосредственного получения знания и генетической исходной ступенью процесса познания, если иметь в виду собственно его реализацию» [4, с. 3]. Процесс познания осуществляется при взаимопроникновении и взаимообусловленности чувственной и рациональной форм. Рациональное формируется на основе чувственного, которое, в свою очередь, предопределяется рациональным.

Эти две ступени, по данным психологов, соотносятся с тремя уровнями психического отражения образа реального мира в сознании человека:

1) уровень сенсорно-перцептивного отражения свойств и признаков объектов в их совокупности в момент воздействия на органы чувств;

2) уровень представлений – вторичные образы предметов, формирующиеся в процессе их многократного восприятия и актуализирующиеся без непосредственного воздействия на органы чувств;

3) уровень речемыслительных процессов (вербально-логический, понятийного мышления, интеллекта) – опосредованный знаками результат обобщения и абстракций, включаемый в коммуникацию [8, с. 41].

Чувственное восприятие предметов и объектов действительности является начальным этапом познания человеком объективной реальности. В процессе восприятия формируются образы предметов и явлений внешнего мира. Результаты такого восприятия отражаются в структуре лексического значения. Сторонниками когнитивного подхода в лингвистике признана тесная связь между семантикой слова и когнитивными процессами восприятия.

Метафора, как одно из основных средств вторичной номинации, представляет собой перенос наименования того или иного предмета или явления на другой предмет или явление. Она предполагает сопоставление как минимум двух объектов и установление каких-то

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

общих для них признаков, которые в ходе семантической деривации функционируют как основание для переноса имени. Семантическим основанием метафорического переноса наименования может являться общность самых разнообразных признаков: формы, размера, цвета, внешнего вида, положения в пространстве, вызываемого ощущения, впечатления, оценки и т. д. В первую очередь это общность наиболее ярких, значимых для носителя языка признаков, которые принято называть салиентными. «Причем в разных ситуациях салиентными могут оказаться разные свойства. Иначе говоря, в процессе номинации некоторая важная особенность денотатов, выделяющая некоторое подмножество в отдельную категорию (типа белого цвета коры у березы, цвета у ягод, формы у инструментов и т. д.), получает преимущество перед другими характеристиками. Соответственно в своем поиске когнитивных опор для наименования говорящий может выходить за пределы информации, заключенной в собственно лексическом значении, обращаясь к более широкому диапазону знаний о том, что закреплено за именем – к фоновым знаниям. (Ср., например, рус. *Дорога змеилась в горы*, где значение глагола *змеиться* связано с исходным словом *змея* ассоциативно)» [5, с. 419].

Лингвистами давно признано, что человеческое тело служит плодотворной почвой для метафорической категоризации опыта. «Практически во всех языках человек моделирует ориентацию предметов в пространстве, так сказать, по себе: отождествляя предмет с человеческим существом, наделяя его «лицом» (ср. *лицевая сторона, перелицевать*), «боками» (ср. *сбоку от стола*), «макушкой» (ср. *на макушке сосны*), иногда – «ногами» (ср. *у подножия*) и под. Очень редко «образцом» для ориентации выступает не человек, а животное – это так называемая «пастушеская модель» ориентации» [6, с. 17].

Голова является верхней частью тела человека и передней частью тела животных. В ходе анализа нами была выделена группа лексико-семантических вариантов немецкой лексемы *Kopf*, метафорическое значение которых мотивировано местоположением этой части тела. В данную группу входят лексемы со значениями, определяющими положение части предметов в пространстве. Это значения, являющиеся обозначением верха или вершины предмета и передней части, начала предмета: *der Kopf des Berges* – шапка (голова) горы, *der Kopf des Turmes* – голова башни, *der Kopf der Geige* – головка скрипки. Данные примеры представляет антропоморфную модель ориентации, в роли пространственных ориентиров которой выступают части тела человека: голова – «вверху», спина – «сзади».

Язык кодирует богатую и разнообразную информацию, полученную в процессе познания мира, и фиксирует ее с помощью

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

специальных лексем. В системе языка находят свое отражение когнитивные процессы, в основе которых лежит психофизиологическая деятельность человека и процессы восприятия мира. Вполне закономерным поэтому представляется активное фокусирование внимания лингвистов-когнитологов на проблемах, связанных с отражением чувственного уровня познания в языке, определением значимости и степени отражения отдельных признаков внеязыковых сущностей в семантике языковых единиц [8, с. 41]. «Связь между когнитивными процессами и семантическими изменениями очевидна, если оперировать понятием категоризации: связи между значениями слова являются частным случаем понятийных связей, функционирующих не только в системе языка, но и в сознании в целом, то есть они представляют собой отражение (фиксацию в языке) категоризующих процессов, происходивших в момент номинации и, соответственно, ее определивших» [7, с. 8].

Список использованной литературы

1. Супрун, А. Е. Лекции по теории речевой деятельности. Пособие для студентов фил. фак-тов вузов / А. Е. Супрун. – Мн.: Бел. Фонд Сороса, 1996. – 287 с.
2. Аристотель. Протрептик. О чувственном восприятии. О памяти / Аристотель. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – 183 с.
3. Рассел, Б. История западной философии. В 3-х кн. / Б. Рассел. / Подгот. текста В. В. Целищева. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2001. – 992 с.
4. Бавра, Н. В. Проблема восприятия в современной науке и философии (гносеологическая адекватность психического образа): автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.08 / Н. В. Бавра; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2001. – 20 с.
5. Харитончик, З. А. О номинативных ресурсах языка, или к дискуссии о концептуальной интеграции / З. А. Харитончик // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е. С. Кубряковой. – М. : Яз. славян. культур, 2009. – С. 412–422.
6. Рахилина, Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е. В. Рахилина. – М. : Русские словари, 2000. – 416 с.
7. Василенко, О. И. Отфитонимическая семантическая деривация в современных литературных русском и английском языках: автореф. дис. … канд. филол. наук: 01.02.20 / О. И. Василенко. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

8. Ивашкевич, И. Н. К вопросу о роли перцепции в процессах вторичной номинации / И. Н. Ивашкевич // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 2. – С. 41–46.

УДК 820-3.09 (043.3)

В. Г. Минина

ТЕМА ДЕТСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ КАДЗУО ИСИГУРО

Статья посвящена анализу темы детства в романах британского писателя японского происхождения Кадзуо Исигуро. Являясь магистральной темой, она сквозным мотивом проходит через все его творчество. Проблема детства выступает художественным отражением личностного опыта самого писателя и мотивом, побудившим его к началу писательской карьеры.

Ключевые слова: *Кадзуо Исигуро, тема, детство, роман, творчество, ностальгия, образ.*

Тема детства необычайно важна для Кадзуо Исигуро (р. 1954), британского писателя японского происхождения. Являясь магистральной темой его творчества, она проходит через все шесть романов писателя. Это может быть связано с тем, что у самого К. Исигуро было довольно необычное детство, которое повлияло на всю его дальнейшую судьбу. Он родился 8 ноября 1954 г. в Нагасаки. В 1960 г. британское правительство предложило его отцу, океанографу по профессии, работу в Национальном институте океанографии Великобритании, и вся семья, состоящая из отца, матери и двоих детей, переехала в Гилфорд, графство Суррей.

В детстве маленький Казуо не мог забыть Японию, в основном из-за того, что его готовили туда вернуться. По мере взросления в его голове сложился четкий образ другой, более важной, страны, с которой у него была крепкая эмоциональная связь. «Естественно, я не знал Японии, – спустя годы признается К. Исигуро, – потому что я не ездил туда. Но в Англии я постоянно мысленно создавал картину воображаемой Японии <…> [Позже] я осознал, что эта Япония, которая была мне так дорога, на самом деле существовала лишь в моем воображении, частично из-за того, что настоящая Япония сильно изменилась после 1960 года. Я

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

осознал, что это было место моего детства, и я никогда не смогу вернуться именно в ту Японию» [1, с. 81]. В возрасте 23–24 лет он окончательно понял, что из Японии он уехал навсегда, так и не успев попрощаться; время ожидания другой жизни закончилось, унося вместе с собой что-то очень важное и близкое сердцу. С этой мыслью необходимо было смириться. «Это были просто время, жизнь, мир, которые проходили и многое меняли в то время, когда я этого не замечал. Но в момент, когда я обратил на них свой взор, Япония уже ушла навеки» [2], – говорит писатель. Подобное душевное состояние переселенцев Э. Саид комментирует так: «К успехам изгнанника всегда примешана ложка дегтя – сознание, что оставленное на родине потеряно для тебя навсегда» [3, с. 256].

К писателю начало приходить понимание ценности своих детских воспоминаний о детстве в Японии, которые уже начинали блекнуть и увядать. Он боялся расстаться с ними и их растерять, ибо они были единственным, что связывало его с возможной, другой, жизнью. Это желание сберечь в памяти свою Японию, не дать ей уйти, и подтолкнуло Исигуро к единственно верному и надежному способу – сохранить ее на бумаге. В одном из своих интервью К. Исигуро признался: «Мне не хотелось, чтобы Япония, образ которой стал таким хрупким, чтобы Япония – эта страна памяти, размышлений и воображения – ускользнула от меня» [4]. В другом интервью писатель сказал, что Япония всегда была очень значимой в его жизни, т. к. он верил, что, в конце концов, туда вернется, «но как оказалось я так никогда туда не вернулся, – развивает свою мысль писатель. – Образ этого очень важного места под названием Япония <…> с каждым годом становился все более размытым. Прежде чем он вовсе не исчез, мне было жизненно необходимо запечатлеть его на бумаге» [5]. Помимо этого, Япония, которую он помнил, была местом его детства, к которому уже нет возврата, но если в него невозможно вернуться, то хочется хотя бы сохранить приятные впечатления, с ним связанные.

Спустя десять лет после переезда семьи в Японии скончался дедушка будущего писателя, с которым они не виделись с момента отъезда. Лишь спустя много лет Исигуро осознал, каким глубоким и знаковым событием в его жизни была эта смерть. С уходом дедушки оборвалась и связь с Японией. В первые четыре года его жизни дедушка заменял ему отца, который постоянно был в отъезде. Потом, когда они уже были в Англии, именно дедушка каждый месяц присылал маленькому Кадзуо увесистые посылки с подарками и детскими журналами – он хотел, чтобы внук был в курсе всего

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

происходящего, знал современных героев мультфильмов и комиксов и по возвращении домой не чувствовал себя чужим. К. Исигуро впервые навестил Японию лишь 29 лет спустя, когда в 1989 г. после успеха своего третьего романа совершал авторское турне по ряду стран. Хотя писатель много путешествовал по Европе и Америке, он намеренно избегал Японии. Объясняет он это тем, что в его сознании все близкие ему в Японии люди, включая умершего дедушку, продолжали жить, и вопреки разуму и логике размеренная и спокойная жизнь должна была там продолжаться – все в точности так, как и много лет назад. И мир его детства остался таким же, как прежде. Вернуться туда для Исигуро было равносильно преступлению – словно он заставит их умереть во второй раз, но теперь уже навсегда. «Это стало бы торжеством суровой действительности над воображением» [6], – утверждает писатель.

Проблема детства, возможно, как художественное отражение личностного опыта писателя, как чувство тоски по возможному детству в Японии, которого его лишили, необычайно важна для Исигуро, и в своих произведениях он неизменно затрагивает ее. Он говорит: «Мое детство четко разграничено в географическом смысле, а также в смысле людей, которые меня тогда окружали – все было не так, как у тех, кто вырос в одном месте. Знаете, символом моего раннего детства является для меня готовый эмоциональный слепок Японии, где жизнь казалась более наивной и защищенной. Потом была Британия – я уже был старше, и мне приходилось сталкиваться со многими проблемами. Но, возможно, это свойственно многим. Естественно, не все совершают подобный географический и культурный переход, но я имею в виду то, что почти всем нам пришлось пережить сложный процесс перехода из мира детства, в котором мы чувствовали себя защищенными. Мы совершили путешествие из мира детства в мир, который уже не изменить» [2].

Таким образом, тема детства, в той или иной мере, затрагивается писателем в каждом романе. Один из стержневых вопросов в романе «Там, где в дымке холмы» (A Pale View of Hills, 1982) связан с самоубийством юной героини Кейко. Что подтолкнуло молодую девушку из внешне благополучной семьи пойти на это? За ответом на данный вопрос читатель вместе с ее матерью Ецуко отправляется в послевоенную Японию, в то время, когда Ецуко еще и не помышляла о переезде в Великобританию, в то время, когда Кейко еще была ребенком. Главная героиня преимущественно вспоминает несколько месяцев своей дружбы с женщиной по имени Сачико, которая со своей семилетней дочерью Марико собиралась переехать в Америку.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Этот факт и наталкивает читателя на мысль о сходстве двух судеб – Ецуко и Сачико. Сопоставив некоторые факты, можно прийти к заключению, что в образе Сачико кроется ответ на загадку в судьбе Ецуко. Исходя из этого, можно с полным правом провести параллели между жизнями их дочерей – Кейко и Марико. Из двух неполных историй о девушках читатель складывает одну судьбу. Все, что он знает, – это факты из детства Марико и отдельные эпизоды из взрослой жизни Кейко, то есть начало одной судьбы и конец другой, точкой пересечения которых служит отъезд из Японии. Эта точка и сходство жизненных историй матерей дают читателю право наложить судьбы обеих девушек друг на друга, в результате чего получается единая судьба. Полученная цельная картина объясняет самоубийство Кейко, корни которого прослеживаются в детстве маленькой Марико, которая всячески противилась переезду из Японии, грубила матери, убегала из дому, словно предчувствовала, что ей будет сложно в чужой стране. Так и оказалось: в Великобритании, как читатель видит уже на примере Кейко, девушка все больше и больше замыкалась в себе, чувствовала себя ненужной ни в семье, ни в чужой ей стране, в которой ей так и не удалось ассимилироваться. В этом романе мы, вероятнее всего, сталкиваемся с размышлениями самого автора о судьбе иммигранта, о возможных вариантах развития событий при вынужденном переселении в инородную среду.

В романе «Художник зыбкого мира» (An Artist of the Floating World, 1986) главный герой пытается наладить отношения со своим внуком: водит его в кино и кафе, они вместе гуляют, много разговаривают, дедушка пытается понять внука, прислушаться к нему. Тем самым крепнет связь поколений: престарелый герой видит в своем внуке продолжение себя, своего рода, своих надежд и словно черпает силы в искренности, непосредственности и неуемном фонтане детской энергии своего внука; в свою очередь внуку он передает свою житейскую мудрость, спокойствие, уверенность, что он не один, что у него всегда будет поддержка.

В следующем романе писателя, «Остаток дня» (The Remains of the Day, 1989), автором в наименьшей степени развивается тема детства, однако в произведении присутствуют взаимоотношения между престарелым отцом и уже взрослым сыном. Читателю представлено словно зеркальное (или перевернутое) отражение отношений «родитель-ребенок»: в данном случае настал черед сына заботиться об отце, ухаживать за ним, приглядывать, дабы не случилось ничего плохого.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Герой романа «Безутешные» (The Unconsoled, 1995) Райдер – музыкант с мировым именем. Но в его душе до сих пор не зажила детская рана: неприятие его родителями таланта сына; он продолжает считать, что не оправдал ожидания своих родителей. Его постоянно преследует навязчивый страх перед провалом, внушенный еще в детстве родителями. Он снова и снова пытается разобраться, когда все пошло не так, как следует. Он одинок и несчастен. Даже музыка не приносит успокоения, и порой ему даже кажется, что он не умеет играть. По этой причине целью его жизни стала навязчивая идея: изменить прошлое, попытаться переписать его, представить альтернативную реальность и воплотить ее в жизнь – сыграть так, чтобы его талант увидели и, наконец, оценили родители. Все его мысли только об одном – о концерте, на котором будут присутствовать родители; им движет надежда, что ему удастся заслужить их любовь. Тогда, как он считает, вся его жизнь пойдет иначе. Герой словно продолжает жить в своем детстве: детские обиды его не отпускают, он неуверен в себе, живет с оглядкой на родителей. К сожалению, его родители так и не пришли на концерт – К. Исигуро доказывает, что нет смысла быть одержимым альтернативной реальностью, наша жизнь такая, какая есть, мы просто должны принять ее и идти дальше, то есть повзрослеть.

Протагонист романа «Когда мы были сиротами» (When We Were Orphans, 2001) детектив Кристофер Бэнкс – сирота. Он тоскует по родителям: по всему тому, что они могли бы ему дать. Однако он, как и все исигуровские рассказчики, не говорит об этом – о его истинных чувствах читатель догадывается по отдельно брошенным словам и отрывочным фразам, как, например, по словам его друга Акиры, произнесенным на ломаном английском: *Когда мой мальчик понимать, что мир нехороший <…> Я хотеть быть с ним. Помогать ему* [7, с. 267]. Читатель понимает, что в сложные моменты Кристоферу так не хватало родителей, не хватало их тепла, заботы, защиты – всего того, чего они ему не успели и уже не смогли дать.

Родившись в Шанхае, после исчезновения родителей он вынужден переехать в Британию, где он чувствует себя чужим и аутсайдером. Таким он и остался на протяжении всей своей жизни, так полностью и не ассимилировавшись в британское общество. Он одинок и потерян – у него нет ни родителей, ни родины. Люди признают его талант, ценят его, но нигде Кристофер не чувствует себя уверенно. Только вновь приехав в Шанхай, он понял, что вернулся домой, словно в детство: *За все годы, что прожил в Англии, я ни разу не почувствовал там себя дома. Международный сеттльмент всегда будет моим домом* [7, с. 260], – говорит он.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Осознавая трагедию сиротства, Кристофер полон идеалистических и наивных иллюзий спасти мир от надвигающейся Второй мировой войны, тем самым, сохранив детям не только их родителей, но и счастливое детство. Размышляя об искалеченных войной судьбах детей, Кристофер говорит: *Когда мы были мальчишками <…> мы жили в добром мире. А эти дети <…> Как ужасно, что им так рано довелось узнать, насколько гнусной бывает жизнь* [7, с. 267]. В одном из интервью К. Исигуро говорит о чувстве растерянности и утраты, когда ребенок взрослеет и понимает, что окружающий его мир не такой дружелюбный, каким он казался в детстве. И выход из защитного панциря всегда оказывается необычайно болезненным: «Все эти вопросы об утраченном рае и детстве, естественно я о них думал, но мне кажется, так происходит со всеми. Может, не все из нас чувствуют это так остро. Но я считаю, что когда мы были детьми, взрослые договорились между собой, очень по-доброму договорились, продемонстрировать нам, что мир намного лучше, чем он есть на самом деле. Я заметил это, когда моей дочери, которой сейчас восемь, было два, ну от силы, три года; когда мы гуляли с ней по улице, взрослые, будто сговорившись, улыбались ей, начинали с ней ласково сюсюкать, зайди мы в какой-нибудь магазин. Это происходит само собой, и, естественно, когда ты, достигнув определенного возраста, начинаешь трезво оценивать все темные стороны внешнего мира, ты понимаешь, что твоему ребенку придется выйти из этого защитного панциря, и все, что тебе остается, это попытаться сделать этот процесс постепенным. <…> тем из нас, кому повезло жить в подобном панцире, в определенном возрасте пришлось совершить это немного грустное путешествие из панциря в реальный мир. И мне кажется, что у всех нас было легкое чувство разочарования по поводу того, что мир – это не то прекрасное и гармоничное место, в реальности которого убеждали нас родители. Я думаю, то чувство разочарования до сих пор живет в нас» [8].

Так и родители главного героя из «Когда мы были сиротами» попытались продлить его детство: свое исчезновение и уход отца мать Кристофера устроила так, что Кристофер видел во всем только тайну – тайну, которые он так любил разгадывать в детстве. Это была игра, вместе с которой продолжалось и его детство. Читатель видит, что даже взрослый Кристофер не был, а скорее играл в детектива. Для него реальность была всего лишь детской увлекательной игрой. Уже после того как протагонист узнал правду о своем мнимом сиротстве – отец ушел к любовнице, а мать продалась в рабство ненавистному ей опиумному магнату, чтобы обеспечить сыну безбедное

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

существование, его дядя сказал ему: *Но теперь ты видишь, каков наш мир на самом деле. <…> Твоя мать хотела, чтобы ты всегда жил в своем зачарованном мире. Но это невозможно. В конце концов, он неизбежно должен был рухнуть. Чудо уже и то, что ты просуществовал в нем так долго* [7].

В романе К. Исигуро «Не отпускай меня» (Never Let Me Go, 2005) тема детства освещается немного в необычном ракурсе: повествование ведется от лица клона, изначально лишенного и родителей, и дома. Заглавие романа «Не отпускай меня» – это название песни, которую исполняет в романе вымышленная певица Джуди Бриджуотер. Главная героиня Кэти с детства не расставалась с кассетой с ее песнями. Однажды воспитательница пансионата стала свидетельницей трогательной и печальной картины: Кэти танцевала в комнате, держа в руках подушку вместо младенца, и напевала строки из песни: «Детка, не отпускай меня». Эта сцена потрясла женщину: она увидела маленькую девочку, стоящую на пороге новой и жестокой жизни и просящую детство не отпускать ее.

У Кэти было непреодолимое желание иметь дом, семью, близких. Она воображала себя матерью, которой никогда не могла стать, и одновременно маленькой девочкой, оказавшейся на руках матери, чего у нее в жизни никогда не было. Они обе молят друг друга – не отпускай меня, защити меня, появись в моей жизни. И мольба продолжается, мольба уходящих в небытие клонов – не отпускай меня, защити меня. А если нет возможности не отпустить и продлить жизнь, – то хотя бы храни в памяти.

Подводя итог, можно сказать, что все романы Исигуро повествуют об одиночестве человека, его желании привязаться к кому-то, почувствовать тепло и близость другого человека, дабы избежать леденящего душу холода тоски и пустоты. Самым тяжелым периодом в жизни человека, по мнению К. Исигуро, является взросление: это чувство одиночества и «непринадлежности» ни к чему, это процесс перехода к полному осознанию себя взрослым человеком. Мы все, даже будучи взрослыми, с трудом прощаемся с детством, не хотим, чтобы оно уходило безвозвратно.

Список использованной литературы

1. Ishiguro, K. Wave Patterns: A Dialogue / K. Ishiguro, K. Oe // Grand Street 10.2, 1991. – P. 75–91.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Interview with K. Ishiguro by Chapel, J. [Electronic resource] / J. Chapel. – Mode of access: www.theatlantic.com/unbound/interviews/ba2000-10-05.htm. – Date of access: 09.03.2019.

3. Саид, Э. Мысли об изгнании / Э. Саид; пер. С. Силаковой // Иностранная литература. – 2003. – № 1. – С. 252–262.

4. Ishiguro's Interview [Electronic resource]. – Mode of access: www.brothersjudd.com/index.cfm/fuseaction/reviews.detail/book_id/364/Pale%20View%20of.htm. – Date of access: 09.03.2019.

5. Interview with K. Ishiguro [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.theatlantic.com/doc/200504u/int2005-04-07. – Date of access: 09.03.2019.

6. Interview with K. Ishiguro by Richards L. [Electronic resource] / L. Richards. – Mode of access: https://www.januarymagazine.com/profiles/ishiguro.html. – Date of access: 09.03.2019.

7. Ishiguro, K. When We Were Orphans / K. Ishiguro. – London : Faber and Faber, 2001. – 314 p.

8. Ishiguro's Interview [Electronic resource]. – Mode of access: www.csulb.edu/~bhfinney/ishiguro.html. – Date of access: 09.03.2019.

УДК 811.112.2'373.43

А. П. Нарчук

НЕМЕЦКИЙ «НОВОЯЗ» КАК РЕЗЕРВ ДЛЯ ЯЗЫКОВЫХ ИННОВАЦИЙ В БУДУЩЕМ

В статье освещаются результаты, достигнутые в ходе исследования нового явления, получившего в лингвистике название «новояз». Целью статьи является изучение важнейших черт немецкого новояза как языковой формы особого типа. Установлено, что, отказываясь от грамматических излишеств, немецкий новояз демонстрирует более демократичную форму выражения. Изложенный в данной статье материал подтверждает положение о том, что внутри новояза зарождаются новые языковые элементы и расширяются функции существующих элементов, которые могут переноситься на нормированный немецкий язык.

Ключевые слова: *устная разговорная речь, письменная форма языка, новояз, каузальность, строй предложения, придаточное предложение, союз, порядок слов, коммуникация, языковые изменения.*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В научных дискуссиях вокруг устройства системы современного немецкого языка в последнее время часто употребляется термин «новояз» (в оригинале – *newspeak*), введенный в оборот Джорджем Оруэллом в романе-антиутопии «1984» [1]. Новоязом автор здесь называет языковой стиль тоталитарного общества с системой конструктивных элементов и специфических оборотов административно-бюрократического характера, преднамеренно и массово используемых для воздействия на сознание человека. В современных условиях слово «новояз» расширило свое значение и стало использоваться, по словам русского лингвиста М. А. Кронгауза, для обозначения комплекса новых ненормативных элементов в языке, употребление которых на сегодняшний день нежелательно [2].

Профессор славистики Лейпцигского университета Уве Хинрихс, занимающийся исследованием структурных изменений в немецком языке, также переводит данный термин в плоскость обозначения не вымышленного автором языкового конструкта в описанном выше контексте, а формы существования языка, которая, в сущности, является продуктом деятельности человеческого сознания в рамках отражения процессов, происходящих в обществе. Он считает, что, опираясь на богатство исторических форм, современный немецкий язык медленно, но постепенно развивает гибкую речевую норму, которая отвечает коммуникативным вызовам 21-го века. Вслед за оригинальным термином *newspek* (новояз), У. Хинрихс предлагает его немецкий аналог *deutscher Neusprech* [3]. Занимаясь анализом возникшей ситуации, автор указывает на два момента. Во-первых, неоспоримым, по его мнению, фактом является то, что *Neusprech* являет собой результат стремительного развития в последние годы устной разговорной речи. В рамках этого немецкий язык сбрасывает, как пишет Хинрихс, «грамматический балласт», в результате чего строй предложения становится более простым, динамичным и коммуникативно эффективным. Здесь его оценки пересекаются с мнением М. Кронгауза, который утверждает, что «грамматика новояза абсолютно регулярна и не знает исключений» [2]. Во-вторых, развивая этот тезис, Хинрихс приводит целый ряд важнейших черт немецкого новояза, составляющих его ядро:

1) пришли в движение все немецкие падежи, происходит их деформация и стирание, родительный падеж вытесняется предложными оборотами (*wir fahren* ***im*** *Urlaub; er hat es* ***ihn*** *versprochen; er muss sich* ***eine*** *Behandlung unterziehen; das Auto* ***von*** *Philipp; die Justiz* ***in*** *Deutschland*); окончания косвенных падежей могут отсутствовать вообще (*der Strom geht zu den Verbraucher_; die*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

neue Rolle Deutschland_ in der Welt; er hat darauf kein_ Anspruch; von viele_ interessierten Jugendliche_;);

2) наблюдается тенденция к упрощению форм, которая охватывает многие сферы грамматики: колебания в употреблении артиклей *der, die, das*; отказ от артикля вообще (*die politische Lage* ***in*** *Westen*); образование степеней сравнения прилагательных (*er ist* ***mehr zugänglich****; sie ist* ***mehr aufgeregt***) и т. д. (примеры заимствованы из статьи У. Хинрихса) [3].

У. Хинрихс утверждает, что речь здесь идет не о случайных отступлениях от языковой нормы, а о формах с устойчивым языковым применением, при котором грамматика играет менее значительную роль. Наши наблюдения за похожими языковыми изменениями позволяют также сделать вывод о том, что мы имеем дело с ослаблением языкового регулирования и постепенным проникновением в систему немецкой разговорной речи так называемых ошибок, которые воспринимаются носителями языка как более удобные и эффектные в повседневной коммуникации и становятся в употреблении привычными. Самым ярким образом эта тенденция к упрощению проявляется на примере функционирования придаточных предложений с союзом ***weil***, проблематику которых мы изучали в предыдущие годы. Это касается построений с расположением сказуемого по следующей схеме: *Ich habe mitgefiebert,* ***weil*** *es* ***stand*** *ja 1:0.* Они демонстрируют ставшее устойчивым изменение значения этого союза, которое фиксируется в придаточной части постановкой сказуемого по типу самостоятельного предложения. Некоторые исследователи классифицируют такое изменение как скачкообразное [4, с. 18]. Наши собственные наблюдения показали, что речь здесь идет не о скачкообразности, а, скорее, о постепенном становлении реальной языковой формы, прошедшей путь от «аграмматичного» употребления к выработке оправданной речевой ситуацией конструкции [5, с. 54–55]. Союз *weil* приближается по своему значению к *denn*, но выполняет в таком псевдогипотактическом образовании прагматическую функцию, при которой в нем взаимодействуют два высказывания, с одной стороны, принципиально отличающиеся друг от друга как разные категории, а с другой стороны, тесно связанные между собой «мостиком» отношения каузальности соответствующей формы.

Тот факт, что союз *weil* употребляется в паратактической конструкции, свидетельствует о его соперничестве с сочинительным союзом *denn*, он становится, по сути, его эквивалентом. Их семантическая дифференциация при этом очень незначительна.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Простые предложения, которые с помощью *weil* объединяются в таких случаях в одно целое, находятся в коммуникативном отношении на том же уровне, что и *denn*. Функция союза *weil* приравнивается к *denn* в качестве сигнала логической связи между ними, в то время как функция выражения зависимости второго предложения от первого в таких случаях отсутствует. Следует заметить, что союз *weil* никогда не употребляется в таком значении в препозиции к главному предложению, что еще больше сближает его с *denn*. В результате анализа языковых примеров было установлено, что такое положение возникло в результате их исторического взаимодействия, и сейчас мы имеем дело с разделением их сфер употребления в паратаксисе.

В традиционном сложноподчиненном предложении союз *weil* соотносится непосредственно с пропозицией в главном предложении и интегрирует придаточное предложение в синтаксическое единство более высокого порядка, подчиняя его главному: *Na gut, ich gehe dann mal,* ***weil*** *es schon nach zehn, halb elf* ***ist.*** Мы полагаем, что тем самым *weil* сегодня выступает в немецком языке в двух различных функциях: в письменной речи – как исконный выразитель подчиненности вводимого им предложения, в устной разговорной речи – как элемент выражения нового логического отношения внутри сложного предложения, которое уже не может быть определено как сложноподчиненное предложение со значением придаточного причины. Например: *Gegen vier Uhr in der Früh wacht Tiroler auf. Heute wacht er früher auf,* ***weil*** *er sich gestern was* ***ausgedacht hat*** [6, с. 32]. Данное полноценное сложноподчиненное предложение может быть в устном формате вполне трансформировано в структурный вариант следующего рода: *heute wacht er früher auf,* ***weil*** *er* ***hat*** *sich gestern was* ***ausgedacht.*** Понятно, что при такой трансформации мы имеем дело с совершенно иной смысловой структурой высказывания, внутри которой каузальное отношение не главенствует единолично, а тесно взаимодействует с условным и следственным отношением.

Синтаксические наблюдения над союзом *weil*, таким образом, показывают, что сфера его употребления расширяется, изменяя не только его значение, но и порядок слов в придаточной части. Само собой разумеется, что структурные, функциональные и коммуникативные особенности таких инновационных построений относятся к области устного языкового применения. Именно устная форма языка прибегает, по замечанию Хинрихса, к «сбрасыванию грамматического балласта», что и приводит к практически

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

неограниченному использованию в ней конструкций следующего рода, считающихся устно-разговорными: *Aber* ***wenn*** *das Geld nicht* ***reicht*** *für einen Klassensatz mit 10 Stück, sind auch PC´s für uns akzeptabel; Annegret* ***hat*** *nun ein Promotionsstipendium bekommen und auch einen Doktorvater* ***gefunden*** *an der Uni Regensburg für ein außenpolitisches Thema.* Анализируя традиционное противопоставление устной и письменной форм языка, российский лингвист М. Кронгауз пишет: «Устный и письменный языки – это языки с разной грамматикой, прежде всего с разным синтаксисом. Речь и текст строятся по разным законам» [7, с. 43].

Таким образом, имеются все основания говорить об особом немецком языке, или новоязе, который используется в устном жанре. Нормативный синтаксис здесь так часто нарушается, что кажется бессистемным и неприемлемым для строя немецкого языка. Например: *man kann gut sehen, wie heiß es war* ***draußen****; he, Vetter, haste was zu tun* ***hier****, was kommste hier noch, was haste geschanzt* ***heute****?; Fragen wie Hornissen, dass man sich wehren muss* ***auf irgendeine Art****; da muss man sich hinwenden* ***mit gezwirbeltem Schnurrbart und ohne Staub im Gesicht****; ich hab´ Auftrag vom Vorstand, man hat ja dauernd zu tun* ***jetzt****; die wollen wissen, ob Wind is* ***hier oben****, und auf´n Berg hab´ ich ´s Zeichen gegeben* ***mit ´m Schnupftuch****, dass kein Wind is* ***hier****; und er denkt in das Lachen hinein, dass sie schwer gearbeitet haben* ***wochenlang*** *und ein Recht besitzen* ***auf das Lachen****, denkt aber auch, dass sie nun aufhören könnten* ***damit****; ob dieser oder jener es begreift, jäh das Lachen unterbricht* ***vielleicht*** *oder hinter den Witz kommt, von dem sie meinten, er hätte ihn gemacht* [6, с. 10–11].

Данные примеры письменного языка, извлеченные из художественного произведения, выглядят как запись устной речи и являются, по сути, устными образцами. Нестандартные синтаксические конструкции порождаются в условиях непосредственного общения при ведении устного диалога и оправданы ситуацией говорения. Участники максимально концентрируются на достижении результата коммуникации, и это побуждает их к быстрым реакциям и мгновенным репликам, к поиску альтернативных языковых возможностей в условиях ограниченного времени устного формата беседы. Таким образом, все возникающие особенности языкового оформления устной разговорной речи обусловлены спецификой действия механизмов при ее порождении и имеют функциональную мотивацию.

Несмотря на то, что данная форма существования немецкого языка является наиболее открытой для проникновения нестандартных

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

элементов и допускает высокую степень использования синонимических конструкций, языковые образцы, подпадающие, по определению Хинрихса, под немецкий новояз, носят спорадический характер, не могут классифицироваться как синтаксически свободные и проецироваться на всю систему немецкого языка. Анализ потенциала вариантности синтаксических конструкций по типу придаточных предложений с союзом *weil* заставляет, тем не менее, внимательно относиться к проявлениям новояза, чтобы своевременно переосмысливать подходы к языковой норме и находить новые объяснения для фиксируемых в языке изменений. Констатация Р. Келлера того, что систематические ошибки сегодняшнего дня с большой вероятностью являются новыми правилами будущего, может иметь немаловажное значение для преподавания немецкого языка, в особенности его устной разговорной формы.

Список использованной литературы

1. Оруэлл, Джордж. 1984 / Джордж Оруэлл. – М. : Творческое кооперативное объединение «АСТ», 2016. – 320 с.
2. Кронгауз, М. А. Новояз [Электронный ресурс] / М. А. Кронгауз. – Режим доступа: https://arzamas.academy/micro/language/16. – Дата доступа: 14.02.2019.
3. Hinrichs, Uwe. Die deutsche Sprache [Электронный ресурс] / Uwe Hinrichs // ZEIT ONLINE: электрон. версия журн. – 2016. – 21 апреля. – № 16. – Режим доступа: http://www.zeit.de/2016/16/linguistik-deutsch-grammatik-sprache-satzbau/komplettansicht. – Дата доступа: 07.02.2019.
4. Келлер, Руди. Языковые изменения: о невидимой руке в языке / Руди Келлер. – Самара: Издательство СамГПУ, 1997. – 312 с.
5. Нарчук, А. П. Специфика функционирования союза weil в сложно-подчиненном предложении немецкого языка / А. П. Нарчук // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка: сборник научных статей. – Вып. 2. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. – С. 49–56.
6. Stade, Martin. Der Windsucher und andere Dorfgeschichten / Martin Stade. – Stuttgart : Ernst Klett Verlage KG, 1984. – 184 S.
7. Кронгауз, М. Самоучитель олбанского / М. Кронгауз. – М. : АСТ, 2013. – 416 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 811.161.1'06'1

О. Н. Чалова

ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В работе рассматриваются особенности современной (антропоцентрической) лингвистики, обобщаются ее основные отличия от предыдущих этапов развития языкознания, конкретизируются ведущие признаки и тенденции сегодняшней науки о языке, уточняется ее дисциплинарная структура, характеризуются некоторые разделы и направления, акцентируются связи между ними.

Ключевые слова: *лингвистика, антропоцентризм, функционализм, плюрализм, лингвопрагматика.*

Несмотря на то что лингвистическое знание зародилось еще до нашей эры, назвать лингвистику древней наукой было бы неправильно, т. к. ее становление как самостоятельной области знания произошло лишь в XIX веке, когда в языковедческой традиции выделились свои собственные методы исследования, а именно ***сравнительно-исторический***, позволяющий изучать вопросы исторического развития языков. Вскоре наряду со сравнительно-историческим методом в рамках лингвистической науки начинает разрабатываться системный подход к анализу языка, что приводит к возникновению нового лингвистического направления – ***структурализма***, рассматривающего язык как систему разноуровневых знаков/единиц, связанных между собой синтагматическими (линейными, сочетаемостными) и парадигматическими (нелинейными, неречевыми, ассоциативными) отношениями.

Даже такой краткий обзор первых фундаментальных этапов становления лингвистики позволяет увидеть не только их значимость, но и несколько однобокий характер, сосредоточенность лишь на отдельных аспектах языка, игнорирование условий функционирования последнего. Осознание подобного (одностороннего) развития лингвистической науки в свое время привело к необходимости введения новых методов и приемов исследования, в связи с чем приблизительно в середине XX века в лингвистике происходит переход от изучения внешней стороны языка

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

(плана выражения) к рассмотрению его внутренней формы (плана содержания), от дескриптивного описания предмета лингвистики к экспланаторному. Именно с этого времени ведет свой отсчет современный лингвистический период, который имеет ряд существенных характеристик.

Остановимся на некоторых из них подробнее.

Во-первых, парадигмальными чертами нового этапа развития языкознания считаются ***антропоцентризм*** и ***функционализм***. Антропоцентризм акцентирует взаимозависимость и взаимовлияние языка и человека. Что касается функционализма, то он фактически означает признание обусловленности языковой формы ее функцией, зависимости материальной стороны языка (плана выражения) от его содержательной (смысловой, функциональной) составляющей. Таким образом, ***объектом*** современной лингвистики признается человек говорящий (*homo loquens*). В качестве же ***предмета*** языкознания второй половины XIX – начала XX вв. по-прежнему выступает естественный человеческий язык, который, однако, рассматривается не просто как упорядоченная система знаков, а прежде всего как инструмент общения. Другими словами, в лингвистике нового периода акценты сместились с поисков ответа на вопрос, как устроен язык, в сторону того, почему он так устроен.

Во-вторых, современная лингвистическая наука отличается ***множественностью*** исследовательских ракурсов, подходов, направлений и целых разделов (психолингвистика, этнолингвистика, социолингвистика, лингвокультурология, эколингвистика и др.). Каждый из них стремится познать определенную сторону человеческого общения. Так, например, ***теория речевых актов (ТРА)*** изучает коммуникативную (иллокутивную) значимость речевых действий (вопросов, приказов, поздравлений, просьб, утверждений и т. д.). ***Социолингвистика*** устанавливает связь между языком и социальными условиями его бытования. ***Лингвокультурология*** доказывает взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка (ниже мы остановимся подробнее на некоторых направлениях лингвистики второй половины XX в. и начала XXI в.). Как видно, лингвистическая наука последних десятилетий носит ***междисциплинарный характер***, причем эта междисциплинарность прослеживается как во взаимодействии лингвистики с другими отраслями знания (психологией, философией, экологией и проч.), сведения которых она активно использует, так и внутри самой лингвистики, что позволяет науке о языке пересмотреть свои проблемы с новых позиций.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В-третьих, стоит обратить особое внимание на такую характеристику лингвистической науки, как ***размытость границ*** между некоторыми ее разделами, что проявляется в следующем.

В дисциплинарной структуре современной лингвистики можно выделить такие разделы, как коммуникативная лингвистика, лингвокультурология, лингвистика текста, социолингвистика, психолингвистика, когнитивная лингвистика, компьютерная лингвистика, функциональная стилистика и многие др.

С одной стороны, каждый из этих разделов представляет собой самостоятельную область знания, имеющую свои собственные цели, методы и предметы анализа. С другой стороны, многие разделы настолько тесно связаны между собой по причине наличия схожих исследовательских задач и/или объектов, что в некоторых случаях эти разделы сложно разграничить.

Одной из таких дисциплин, весьма популярных, но не имеющих четких границ и общепринятого терминологического аппарата, является ***лингвистическая прагматика (лингвопрагматика, или прагмалингвистика)***.

Лингвопрагматика исследует язык в контексте (социальном, ситуативном, психологическом, культурном), что сближает ее с другими областями лингвистического знания, такими как теория речевых актов, дискурс-анализ, семантика, социо- и психолингвистика, лингвокультурология и др. Кроме того, как и многие современные лингвистические направления, лингвопрагматика изучает язык как средство общения, рассматривает языковые явления в диаде «язык – пользователь языка», что также отражает ее тесную взаимосвязь с различными лингвистическими отраслями знания.

По отношению к ***социолингвистике*** (поднимающей проблему языковой стратификации общества, социальной дифференциации языка, языковой политики), ***психолингвистике*** (изучающей механизмы речепроизводства) и ***лингвокультурологии*** (занимающейся вопросами репрезентации в языке фактов национальной культуры) лингвопрагматика с ее ориентированностью на поиск коммуникативной эффективности выступает лишь в качестве одного из их исследовательских ракурсов.

То же можно сказать и о соотношении лингвопрагматики и дискурс-анализа: последний изучает свой главный объект (дискурс) с самых разных позиций (с точки зрения структуры, связности, смысловой прогрессии и др.), в том числе и лингвопрагматической, касающейся вопросов успешности речевого общения.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Однако устоявшийся взгляд на прагмалингвистику как на науку, понимающую язык как инструмент воздействия на адресата (на его интеллектуальную и/или эмоциональную сферу), настолько тесно сближает ее с теорией речевых актов, что не совсем понятно, где заканчиваются рамки одного раздела и начинаются границы другого. Ведь, как известно, одним из обязательных структурных компонентов речевого акта как основной единицы анализа ТРА является перлокуция (т. е. воздействие, которое высказывание оказывает на слушающего), а перлокутивные эффекты как раз и находятся в ведении прагматики.

Также хорошо известны дискуссии о разграничении семантики и прагматики [1, 2, 3 и др.]. Согласно одной точке зрения, прагматика является составной частью семантики, согласно другой – их следует разделять хотя бы из чисто познавательных соображений. Как бы то ни было, очевидно одно: семантика и прагматика дополняют друг друга.

В этой связи возникает вопрос о том, существует ли лингвопрагматика как самостоятельная дисциплина, если, с одной стороны, она рассматривается лишь в качестве исследовательского ракурса, а с другой, – признается практически неотделимой от других областей лингвистического знания.

На этот счет в лингвистике сложилось два мнения.

В соответствии с одним из них «можно сомневаться в том, что лингвистическая прагматика существует в настоящее время в качестве самостоятельного и целостного направления с четко очерченной и принимаемой всеми программой исследования; скорее речь может идти о нескольких различных, возникающих независимо друг от друга течениях (часто перекрещивающихся, иногда сливающихся, но нередко и сталкивающихся друг с другом), объединенных лишь самым общим представлением относительно необходимости учитывать в лингвистическом исследовании человеческий фактор» [4, с. 35]

Хотя этот тезис был сформулирован еще в 1997 году, он до сих пор остается актуальным.

В соответствии с противоположной позицией, за последние двадцать лет в отношении лингвопрагматики многое изменилось. Так, у нее появились свои собственные исследовательские ***цели*** и ***задачи*** – объяснение причин речевых действий коммуникантов, оптимизация общения и проч., ***предмет*** – выбор отправителем текста оптимальных языковых единиц из набора равнозначных для наилучшего воздействия на получателя текста (Ю. С. Степанов), ***объект*** – воздействующие функции языка, реализуемые в зависимости от

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

целей, задач, намерений и интенций отправителя текста (Г. Г. Матвеева), что и позволяет приписывать ей статус самостоятельной дисциплины.

Однако отсутствие собственных методов исследования и устоявшейся терминологии свидетельствуют о том, что она по-прежнему находится на этапе формирования.

Помимо названных трех характеристик, можно выделить и другие отличительные черты сегодняшней науки о языке, но они, так или иначе, будут пересекаться с вышеупомянутыми. В частности, с одной стороны, стоило бы вспомнить об интерпретационном характере лингвистики нового периода, о разнообразии ее методов исследования, опоре на достижения структурализма и синхронном подходе к описанию языка, однако все эти особенности очевидным образом коррелируют с рассмотренными ранее парадигмальными и другими чертами современной лингвистической науки и, таким образом, необходимость их выделения фактически отпадает.

В заключение необходимо подчеркнуть следующее:

1) парадигмальными признаками современной лингвистики считаются антропоцентризм и функционализм;

2) основным формальным признаком науки о языке является ее сложная дисциплинарная структура, обусловленная множественностью изыскательных направлений/подходов/ракурсов, углублением и расширением взаимоотношений лингвистики со смежными науками (а также взаимоотношений различных лингвистических дисциплин друг с другом) и размытостью границ между отдельными разделами лингвистики.

Список использованной литературы

1. Архипов, И. К. О «споре» семантики и прагматики / И. К. Архипов // Jezyk poza granicami yezyka. – Ольштын: Изд-во Варминско-Мазурского университета, 2011. – С. 203–211.

2. Заботкина, В. И. Слово и смысл / В. И. Заботкина. – М. : РГГУ, 2012. – 428 с.

3. Katsos, N. The semantics/pragmatics interface from an experimental perspective: the case of scalar implicature / N.Katsos // Pragmatics II. – London, New York : Routledge, 2012. – V. 1. – P. 148–170.

4. Гуревич, А. Е. О субъективном компоненте // Вопр. языкознания. – 1997. – № 5. – С. 35–39.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 811.133.1’233

С. А. Шашкова

ЭТИКЕТНАЯ ФОРМА ПРИВЕТСТВИЯ КАК КУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

В данной статье рассматривается вопрос о специфике и роли этикетных формул приветствия в организации межкультурного речевого взаимодействия. На примере использования французских этикетных приветственных формул показаны факторы, влияющие на выбор той или иной формы приветствия. Отмечается необходимость знания этикетных правил и конвенций речевого общения в контексте разных культур.

Ключевые слова: *речевой этикет, межкультурная интеракция, культурно-речевое взаимодействие, коммуникативная единица, формы приветствия, этикетный знак, фатическая функция, иллокутивный смысл.*

Рассматривая человека в качестве творца языковой и речевой деятельности, антропоцентрический подход позволяет интерпретировать сущность языка как специфический человеческий феномен взаимодействия, посредством которого можно понять природу личности, ее место в социуме и этносе, ее интеллектуальный и творческий потенциал [1, с. 5]. Лингвистические исследования последних лет сосредоточены на анализе того, как человек использует язык в качестве орудия общения и как в языковых единицах отражается человек во всем многообразии своих проявлений [2, 3, 4].

Как ни странно, но совсем недавно лингвисты обратили внимание на то, каким образом носители разных лингвокультур в самых различных жизненных ситуациях используют язык при вступлении в непосредственное взаимодействие, так называемую межкультурную интеракцию. Интерес к анализу вербальных интеракций в Европе возник в значительной степени под воздействием работ американских ученых в области социолингвистики, этнолингвистики, этнологии и этнографии коммуникации и как объективное продолжение исследований, выполняемых в рамках прагматики и дискурсивной лингвистики.

По мнению А. В. Сергеевой, следует понять, что образ жизни людей, живущих в разных условиях, не может оцениваться по шкале

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

одной страны: он всегда зависит от условий конкретной страны, ее климата, географии, культуры и множества других факторов. Можно сказать, что каждый народ исключителен и загадочен, раз каждая страна прошла свой путь и не похожа на другие. И поэтому здесь нужно не столько сравнение, сколько знание [5, с. 8]. Получить знание правил, регулирующих коммуникативное поведение, помогает глубокий анализ культурно-речевых взаимодействий коммуникантов, в том числе и через сравнение, как в рамках одного этносообщества, так и в рамках межкультурной коммуникации.

Можно предположить, что эти правила не являются универсальными: они имеют существенные отличия, характерные для разных этносообществ. Внутри одного сообщества они могут различаться в зависимости от возраста, пола, социального или географического происхождения участников коммуникации. В то же время исследователи признают, что как бы существенны ни были эти различия внутри одного языкового сообщества, существует возможность выявить некоторые свойственные ему общие тенденции. А это, в свою очередь, позволяет изучать речевые взаимодействия в сопоставительном ракурсе [4, с. 123].

Разница в культуре общения просматривается уже на уровне вступления в контакт: будь то форма приветствия или характер и форма обмена репликами. Во Франции разговор «не терпит пустоты», там предпочтут скорее прервать собеседника, чем допустить паузу в обмене репликами. Жители Севера Европы, наоборот, должны каждую реплику обязательно сопровождать паузой [6, с. 2.].

Практика межкультурного общения свидетельствует о существенных коммуникативных сбоях, когда люди автоматически переносят в иную лингвокультуру свои рече-поведенческие тактики (термин В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина). Знание правил и конвенций речевого общения, образующее знания о межличностных речевых и текстовых взаимодействиях, и умение их использовать в условиях реальной коммуникации входят составной частью в коммуникативную компетенцию любого участника общения.

Как только мы вступаем в процесс межкультурного общения, очень важно помнить следующее: нельзя ограничиваться, как обычно считают, лишь несколькими изолированными и лежащими на поверхности поведенческими правилами, различия могут затрагивать все аспекты и все уровни межкультурного взаимодействия [7, с. 27].

Среди огромного количества примеров культурных различий, проявляющихся в языковых интеракциях, интерес представляют как

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

поведенческие нормы, связанные с механизмом обмена репликами, так и использование и интерпретация основных этикетных формул.

Любая языковая интеракция предполагает наличие как минимум двух участников разговора, поочередно вступающих в процесс общения. Хотя существуют некоторые универсальные правила, на которых зиждется система вступления в разговор, применение этих правил различно в разных языковых культурах. Кроме знания поведенческих норм, свойственных той или иной этнокультуре, необходимо следовать правилам речевого этикета, который «можно определить как регулирующие правила речевого поведения» [3, с. 69]. Здесь важная роль отводится, прежде всего, этикетным знакам приветствия. Что может быть проще, чем простое *«Здравствуйте!», «Bonjour!»*? Однако это лишь кажущаяся простота.

«Simple comme bonjour» (Нет ничего проще, дословно: просто, как «здравствуй»), говорят французы по отношению к выполнению какого-либо действия, которое им представляется очень простым, не требующим длительных размышлений или подготовок. Что же касается самой этикетной формулы приветствия, то, в противоположность значению этого французского выражения, формула приветствия не всегда так проста. Форма выражения приветствий на самом деле поднимает ряд деликатных вопросов, на которые различные культуры дают очень разные ответы. Например, возникают не только такие вопросы, как: кого приветствовать, где, когда, как, почему, но и ряд других, более конкретных вопросов:

– В каких местах (лифт, такси, автобус, магазин, почта, и т. п.) приветствие уместно, а в каких – исключено?

– Кто должен приветствовать первым? В порядке старшинства? Однако во Франции, например, в сфере приветствий отсутствует деление по рангам.

– На каком расстоянии следует приветствовать? Вспомним о тех случаях, когда мы встречаем на улице знакомого, который делает вид, что не замечает нас до тех пор, пока не подойдет близко, когда ему уже приходится переходить к приветствию. Насколько уместно выражать приветствие, если встречаешься по нескольку раз в течение дня?

– Какова должна быть длительность приветствия? В зависимости от ситуации и культуры она может быть минимальной, либо, наоборот, развернутой в нескончаемую последовательность этикетных формул. И такой способ выражения приветствия зафиксирован в целом ряде традиционных национальных сообществ.

– В чем состоят функции приветствия? Безусловно, главной будет фатическая (приветствие, прежде всего, направлено на

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

контакт), но в то же время приветствию присуща функция выражения межличностного отношения: близости / дистантности, равенства / неравенства и др.

– И, наконец, что особенно важно: какие жесты и речевые формулы следует использовать для приветствия в качестве основных и дополнительных [6, с. 5]?

Известно, что во Франции простое приветствие *bonjour / bonsoir* часто сопровождается либо вовсе заменяется вопросом о состоянии дел собеседника (*Comment ça va ? Ça va ?*), который в большинстве случаев вовсе не является запросом информации; это всего лишь дополнительная этикетная форма приветствия. О подобных высказываниях говорят как о дополнительных приветствиях или приветственных вопросах [8, с. 110].

В среде носителей французского языка известны и употребительны следующие приветствия, отличающиеся стилистической окраской, степенью распространенности и сферами функционирования:

– *Bonjour! Bonsoir!* (стилистически нейтральные, уместные в любой обстановке и при различном характере отношений между общающимися);

– *Salut!* (разговорное, фамильярное, уместное в неофициальной обстановке, при наличии неофициальных отношений между говорящими);

– *Je vous salue. Permettez-moi de vous saluer*. (несколько архаическое, с оттенком торжественности, уместное в официальной обстановке);

– *Msieurs-Dames!* (разговорно-просторечное, сниженное, возможное только в неофициальной обстановке, обращенное к группе лиц, находящихся в баре, небольшом кафе, небольшом магазинчике)

– *Tchao!* (заимствованное из итальянского языка, принадлежащее молодежному жаргону, уместное в неофициальной обстановке при наличии неофициальных отношений между общающимися).

С точки зрения синтаксиса все эти приветствия не являются предложениями в грамматическом смысле, так как они лишены грамматического значения предикативности (соотнесенности с модально-временным планом); но коммуникативными единицами они, безусловно, являются.

Иллокутивный смысл простого приветствия состоит в том, чтобы показать, что говорящий заметил другого. Высказывая

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

приветствие, говорящий (Г) сообщает адресату (А), что он видит его и готов вступить с ним в речевое взаимодействие.

Н. И. Формановская относит приветствие к системе словесных «поглаживаний» и считает, что факт приветствия – это своего рода проявление вежливости. Вежливое приветствие для незнакомого человека – это этикетный знак доброжелательности, а обмен знаками типа «я тебя замечаю, уважаю, желаю добра» – вовсе не пустая трата времени [3, с. 69–80].

Большинство исследователей относят приветствие к речевому этикету, отмечая, что речевые этикетные формулы почти всегда сопровождаются невербальными средствами выражения приветствия: улыбкой, пожатием руки в обстановке профессионального общения и в тех случаях, когда люди недостаточно знакомы. Но кроме этого, французы, например, целуются, приветствуя друг друга, и не только в случае контакта с родственниками и близкими друзьями, но даже с теми, с кем знакомы не так давно.

Приветствие рассматривается и как этикетный знак, свидетельствующий о статусе человека как социальной личности. Не ответить на приветствие считается недопустимым. Человека, который не говорит ни *Bonjour!*, ни *Au revoir!*, можно считать личностью асоциальной.

Приветствие, произнесенное говорящим в ситуации межличностного общения (1 адресант ↔ 1 адресат), обычно сопровождается ответным приветствием адресата. Иными словами, приветствие, как правило, предполагает ответную реакцию *(Bonjour Sophie! ↔ Bonjour Nicolas!)*. Приветствие, обращенное к большой группе лиц, может остаться без ответа. В случае, когда в коммуникативное взаимодействие вступают знакомые, простое приветствие обычно сопровождается обменом дополнительными репликами, более проблематичными с точки зрения определения их прагматического статуса. Инициальная формула приветствия обычно сопровождается вопросом *Comment ça va? Ça va?*, функционально являющимся приветствием. *Bonjour! Comment ça va? Ça va?* называются смешанными или гибридами и заслуживают особого внимания исследователей. По форме − это вопрос о здоровье собеседника, о его общем физическом или психологическом состоянии. Чаще всего он расположен в начальном компоненте интеракции, непосредственно следуя за основной формулой приветствия *Bonjour!*. Однако стоит его поместить в центр интеракции, как функция приветствия исчезает и он воспринимается как обычный вопрос по поводу того предмета, о котором спрашивают. Например: *Ça va, ta nouvelle voiture?* или *Comment ça va au bureau?*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Такие высказывания функционируют одновременно и как вопросительные предложения, нацеленные на ответ в форме утверждения / отрицания, и как еще один компонент, расширяющий основную приветственную формулу, что позволяет их называть дополнительными приветствиями [8, с. 112].

В отличие от собственно приветствия, дополнительное приветствие типа *Comment ça va?* предполагает, что собеседники уже встречались и разделяют общую более-менее длительную «конверсационную историю». Что касается межличностных статусных отношений, то по правилам этикета такой вопрос-приветствие неуместен со стороны нижестоящего в адрес вышестоящего. По всей вероятности, вопрос-приветствие все же воспринимается как вопрос, своего рода «вторжение на чужую территорию», которое всегда интерпретируется как нескромность со стороны адресанта.

По наблюдениям французских исследователей, в настоящее время этикетная формула приветствия *Comment ça va*?, утрачивая значение вопроса, оставляет за собой значение приветствия. В ряде случаев отмечается даже её использование в качестве уже не дополнительного, а основного приветствия [8, с. 113].

И всё же эта формула приветствия не может полностью заменить собой основное приветствие *Bonjour!*, поскольку значение вопроса легко активизируется при включении в её структуру наречий места, времени (*Comment ça va chez toi? Comment ça va aujourd'hui*)

Иными словами, речевая единица *Comment ça va?* может интерпретироваться по-разному, в одних случаях проявляя себя как дополнительная приветственная формула, а в других − как предложение-вопрос. При этом общим для реализации этих двух значений является ситуация общения лиц, знакомых друг с другом.

Реализация одного из этих значений в каждом конкретном случае зависит от множества факторов: от ситуации, в которой происходит общение; от структуры высказывания; от знания собеседниками друг друга и предварительной информации, от места в синтагматической цепочке высказываний.

Определителями значения приветствия могут служить следующие характеристики коммуникативной единицы *Ça va ?*:

– место в синтагматической цепочке высказываний (непосредственно за основным приветствием *Bonjour!*); отсутствие распространяющих членов;

– ответная реакция − формула приветствия (− *Bonjour! Ça va ?* − *Merci, ça va et toi*?).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Другие параметры позволяют определить значение *вопроса*: центральное место в интеракции (Например, вы упали. Вам помогли подняться и спрашивают *Ça va?);* наличие распространяющих членов – актуализаторов ситуации (*Ça va, avec ton dernier projet?);* ответная реакция − референция к конкретной ситуации (− *Ça va? − Oui, maintenant c'est mieux, merci, je n'ai plus mal*.).

Этикетные формулы приветствия, являясь своего рода стандартом, ритуалом, несут в себе фатическую информацию, которая оказывается исключительно важной для осуществления эффективного коммуникативного взаимодействия.

Поскольку не везде однотипные вопросительные высказывания, сопровождающие приветствие, функционируют как формулы приветствия, это приводит порой к коммуникативным провалам в межкультурном общении. В таких случаях носитель другой культуры может интерпретировать такое высказывание как вопрос, требующий соответствующего развернутого ответа. Француз же, наоборот, посчитает недопустимыми другие, более конкретные вопросы при приветствии, так как в его культуре дополнительные приветственные высказывания не требуют никакого специального ответа.

В лингвистической литературе приводятся многочисленные примеры коммуникативных неудач в сфере функционирования приветственных формул. Одна из таких неудач описана в статье К. Кербрат-Орекьони. В Африке, например, приветственные вопросы формально содержат запрос информации о здоровье не только собеседника, но и всех членов его семьи и друзей. В Гане разговор начинается обычно с фразы *Как твоя семья?* Один уроженец Ганы, приехав в Швейцарию, обратился с этим вопросом к своей швейцарской подруге. Вначале та помедлила с ответом, а затем начала подробно рассказывать об отце, брате, обо всех своих родственниках. Он был шокирован, так как вовсе не хотел, чтобы она рассказывала ему эти подробности. Вопрос о семье для уроженца Ганы – это этикетная формула приветствия, которая предполагает такой же этикетный ответ типа *«Все хорошо»*.

Следует заметить, что в подобных ситуациях недопонимание возникает с обеих сторон. Если швейцарка посчитает бестактным этот вопрос своего приятеля из Ганы, то последний расценит пространные ответы первой как совершенно неуместные. Аналогичным образом в Корее, Вьетнаме или в Китае такие вопросы, как *«Откуда ты? Куда идешь? Что ты делаешь там? Ты идешь на рынок? Ты уже отобедал?»* воспринимаются как формулы приветствия. Совершенно очевидно, что

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

такие приветствия, обращенные к носителю западной культуры, могут привести к неадекватной реакции с его стороны [6, с. 5].

Еще один пример, уже из университетской жизни. Ситуация общения: студент – преподаватель. Студент: *Здравствуйте, Иван Иванович. Как дела?* Следует отметить, что такая приветственная форма со стороны студента нетипична для русскоязычной культуры, которой свойственно учитывать иерархические отношения между партнерами в аналогичных ситуациях. В то же время подобное приветствие (и чаще – как ответное) будет вполне уместным со стороны преподавателя: *Здравствуй, Сергей. Как дела?*

Разнообразие культурных норм не может оставить равнодушными лингвистов-исследователей, которые активно разрабатывают проблемы лингвокультурологии и контрастивной прагматики, о чем свидетельствуют фундаментальные труды многих российских лингвистов [2, 7, 9].

На основе анализа и обобщения ряда изолированных фактов становится возможным выявление коммуникативного типа того или иного культурного сообщества, определение его характерных черт. Несмотря на различия в языковом и культурном поведении членов одного этносообщества, на глубинном уровне оно подчиняется общим закономерностям, что проявляется в манере ведения разговора. А это, в свою очередь, позволяет исследователям выделять разные типы общения (близкий / дистантный, равный / иерархический, бесконфликтный / конфликтный, индивидуалистский / коллективистский, скромный / нескромный и т. п.), основанные на некотором количестве достаточно четких существенных показателей, выявленных в результате комплексного лингвистического анализа.

Отметим, однако, что все эти показатели не столь однозначны: во Франции, например, при встрече целуются чаще, чем в Америке, однако гораздо реже называют собеседника по имени; в русскоязычной культуре используется огромное количество уменьшительно-ласкательных номинаций, однако сфера их применения жестко регламентирована, а поцелуи при встрече допускаются лишь при наличии близких родственных отношений.

Эти наблюдения подводят к выводу о важности культурной составляющей речевого общения, о возможности и необходимости создания типологии культур, рассматриваемых с точки зрения культурно-речевого поведения людей в момент коммуникативного взаимодействия.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Список использованной литературы

1. Маслова, А. Ю. Введение в прагмалингвистику / А. Ю. Маслова. – М.: Флинта, 2007. – 152 с.

2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 314 с.

3. Формановская, Н. И. Культура общения и речевой этикет / Н. И. Формановская. – М.: ИКАР, 2002. – 236 с.

4. Вежбицкая, А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.

5. Сергеева, А. В. Русские. Стереотипы поведения. Традиции. Ментальность / А. В. Сергеева. – М.: Флинта, 2007. – 314 с.

6. Kerbrat-Orecchioni, C. Les cultures de la conversation / C. Kerbrat-Orecchioni // Sciences Humaines. Le langage. – Hors-série № 27 – Décembre – Janvier, 2000, –С. 1–10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://users.skynet. be/fralica/ refer/theorie/ theocom/oral/dialoral/htm#reglinter# reglinter. – Дата доступа: 08.02.2019.

7. Богданов, В. В. Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты / В. В. Богданов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 90 с.

8. Kerbrat-Orecchioni, C. Les actes de langage dans le discours / C. Kerbrat-Orecchioni // Théorie et fonctionnement. Sous la direction de Henri Mitterand. – Paris, Éditions Nathan/VUEF. – 2001. – 200 p.

9. Сусов, И. П. Введение в языкознание / И. П Сусов. – М.: АСТ, 2007. – 379 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Бушуева О. И. Использование аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка..... 3
Вегеро М. В. Иноязычное самообразование будущих педагогов с использованием веб-квест технологии..... 10
Гапиенко М. В. Межъязыковая интерференция при обучении иностранному языку и способы ее преодоления..... 16
Каребо О. Н. Активные методы обучения в процессе формирования социальной компетенции как основы речевого общения..... 21
Коноплёва А. А. Обучение иностранным языкам как неотъемлемая часть межкультурной коммуникации: роль английского языка и идея полилингвизма..... 25
Куприянчик Т. В. Конкретно-методологические основания развития коммуникативной компетентности будущего учителя..... 30
Лиденкова О. А. Практические аспекты преподавания дисциплины «Домашнее чтение» в вузе..... 37
Литвинова Л. А. Принцип аутентичности при обучении иностранным языкам..... 42
Насон Н. В., Познякова Т. М. Поиск и анализ переводческих ошибок в практике преподавания перевода..... 48
Садовская Е. Д., Мокроусова С. Н. Коммуникативные ролевые игры при обучении английскому как второму иностранному языку..... 56

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Батурына А. Л. Адлюстраванне хрысціянскага светапогляду ў нямецкай і беларускай рамантычнай літаратуры..... 62
Богатикова Л. И. Этнокультурная характеристика языковой личности сквозь призму фразеологических единиц русскоязычной и англоязычной культур..... 69

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Веренич И. М. Особенности фразеологизмов терминологического происхождения в английском и французском языках..... 77
Колоцей С. Н. Непродуктивные модели французских паремий.... 83
Комарова Л. М. Метафора как способ восприятия реальности..... 87
Минина В. Г. Тема детства в творчестве Кадзуо Исигуро..... 92
Нарчук А. П. Немецкий «новояз» как резерв для языковых инноваций в будущем..... 99
Чалова О. Н. Черты современной лингвистики..... 105
Шашкова С. А. Этикетная форма приветствия как культурная составляющая речевого общения..... 110

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ

Научное издание

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 8

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ

Подписано в печать 15.11.2019. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 7,21. Уч.-изд. л. 7,88.
Тираж 10 экз. Заказ 743.

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.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ