

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

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

Материалы
XI международной научной конференции

(Гомель, 22 октября 2021 года)

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2021

УДК 811.13:811.11:37.091.3:811'243

В сборник вошли материалы выступлений участников XI международной научной конференции «Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков», в рамках которой были освещены самые разнообразные вопросы, касающиеся теоретических и прикладных аспектов обучения иностранным языкам, возможностей использования современных информационно-коммуникационных технологий, языковых аспектов межкультурной коммуникации, а также актуальных проблем переводоведения, лингвистических и литературоведческих исследований и пр.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами лингвистических и литературоведческих исследований, проблемами перевода и переводоведения, а также новыми методами и технологиями в области преподавания иностранных языков.

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

Редакционная коллегия:

Е. В. Сажина (гл. ред.) Н. В. Насон (отв. секр.),
Л. И. Богатикова, С. Н. Колоцей, О. А. Лиденкова,
И. А. Хорсун, О. Н. Чалова

ISBN 978-985-577-764-0

© Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», 2021

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 37.091.33:811'243:004.9:316.77

Т. М. Бринси, С. Н. Колоцей

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

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос эффективности применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на занятиях по иностранному языку. Особое внимание уделено преимуществам этого метода как для решения общепедагогических задач, так и для решения частных задач в процессе обучения иностранному языку. Рациональное использование ИКТ в сочетании с традиционными формами работы на занятиях по иностранному языку повышает уровень мотивации учащихся, позволяет реализовать личностно-ориентированный принцип обучения, обеспечивает целостное развитие личности.

Одной из важнейших задач, которая стоит перед школами, вузами и системой образования в целом, является формирование у учащихся ключевых компетенций. В современных мировых реалиях важно сформировать у обучающихся способность рационально и творчески мыслить, самостоятельно действовать, принимать решения, развивать культуру общения, воспринимать информационную культуру. Все это может быть достигнуто при коммуникативном способе обучения иностранным языкам. Как известно, целью этого способа в первую очередь является общение на иностранном языке, что подразумевает свободную ориентацию в иноязычной среде и способность быстро, не испытывая стеснения, реагировать на различные ситуации.

Все большее внимание в последнее время уделяется применению новейших информационных технологий в обучении иностранному языку. Здесь важны и технические средства обучения, и новые формы и методы преподавания, и инновационный подход к обучению.

Задача каждого преподавателя заключается в создании оптимальных условий для практического овладения языком, в выборе определенных методов и технологий обучения, которые давали бы возможность каждому учащемуся проявить себя, свое творчество и активность в активизации когнитивной деятельности в процессе обучения иностранным языкам.

Для решения такого рода задач как нельзя лучше подходят информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Нет сомнения в том, что они характеризуются высокой результативностью, экономией времени, высокой мотивацией при изучении предмета, способствуют повышению интереса к учебному предмету и дают возможности для совершенствования личностных качеств каждого обучаемого, для раскрытия его резервных возможностей [1].

ИКТ – информационные и коммуникационные технологии: совокупность информационных технологий и технологий электросвязи, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение, отображение и использование информации в интересах ее пользователей [2].

Исходя из этого определения, можно сказать, что использование данной технологии на занятиях по иностранному языку наиболее полно затрагивает все вышеперечисленные аспекты, где ключевым моментом является использование информации в интересах ее пользователей, желающих изучать язык и совершенствоваться в речевой деятельности.

Под информационными технологиями, как правило, подразумевают технологии, где применяются такие средства, как аудио- и видеоматериалы, мультимедийные доски и панели, компьютер, Интернет.

Современные обучающие технологии очень разнообразны, каждая из них обладает большим образовательным потенциалом, но так как речь идет об ИКТ, стоит обратить особое внимание на достоинства этих технологий:

– обучающиеся развиваются с общекультурной позиции, происходит формирование и совершенствование их информационной культуры;

- происходит постоянное совершенствование языкового уровня;
- создается благоприятный психологический микроклимат;
- повышается мотивация и интерес обучающихся к предмету;
- обучающиеся имеют возможность самоутвердиться, происходит процесс целостного развития личности;
- возможность реализации принципа индивидуализации и дифференциации процесса обучения;
- экономия времени в отличие от процесса написания материала на доске, доступность и быстрота в получении информации;
- совершенствование процесса проверки работ обучающихся;
- сочетание контроля и самоконтроля;
- объективная и своевременная оценка выполненных заданий учащимися;
- развитие умений самостоятельной работы, самостоятельного планирования и осуществления учебной деятельности;
- развитие когнитивного потенциала учащихся и вовлечение их в процесс получения знаний.

Активное применение ИКТ и интернет-ресурсов на уроках английского языка дает возможность для осуществления методического, дидактического, педагогического и психологического принципов преподавания. Применение интернет-ресурсов на уроках иностранного языка повышает эффективность решения коммуникативных задач, развивает речевую деятельность учащихся [3].

Однако необходимо отметить, что при использовании ИКТ не стоит упускать такой важный аспект, как «здоровьесбережение». Применять средства ИКТ следует грамотно, в сбалансированном сочетании с традиционными формами урока для переключения внимания учащихся и снятия зрительного напряжения.

Ни для кого не секрет, что нынешнее молодое поколение проводит все свое свободное время в телефонах, планшетах, компьютерах. Использование информационных технологий позволяет преподавателю работать в том информационном пространстве и контенте, в котором удобно учащимся, что создаёт положительную мотивацию, так как учащиеся остаются в своей зоне комфорта.

Еще одним существенным преимуществом использования компьютера является тот аспект, что при подготовке к учебным занятиям учитель постоянно повышает свой профессиональный уровень.

Таким образом, можно говорить о том, что ИКТ являются хорошим направлением интенсификации процесса обучения иностранному языку. Используя традиционные способы организации

учебного процесса и привлекая инновационные, можно повысить продуктивность учебного процесса.

Список использованной литературы

1. Современные технологии обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Инфоурок: Образовательный портал. – Режим доступа: <https://infourok.ru/sovremennie-tehnologii-obucheniya-inostrannomu-yaziku-2475721.html>. – Дата доступа: 14.09.2021.

2. Информатизация. Термины и определения. СТБ 1693-2009. – Взамен СТБ П 1693-2006 : введ. 01.01.2010. – Минск : Государственный комитет по стандартизации Республики Беларусь, 2010. – 20 с.

3. Первухина, М. Н. Использование ИКТ на уроках английского языка [Электронный ресурс] / М. Н. Первухина // УРОК. РФ: Педагогическое сообщество. – Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/tema_ispolzovanie_ikt_na_urokah_anglijskogo_yazika_181218.html. – Дата доступа: 15.09.2021.

УДК 811`243:37.091.12

А. П. Василевич

(Московский государственный областной университет, Мытищи)

НУЖНА ЛИ БУДЕТ ПРОФЕССИЯ «УЧИТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА» В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ?

Все больше сторонников придерживаются того мнения, что в условиях глобальной цифровизации всех областей человеческой деятельности отмирают главные мотивы к изучению иностранного языка. Компьютерные программы не только справляются с переводом письменных текстов, но и позволяют людям общаться устно – с помощью портативных гаджетов. В статье аргументировано показывается, что изучение языка не потеряет своей целесообразности и потому потребность в учителе иностранного языка останется и в будущем.

В 1959 г. на переводческом факультете московского института иностранных языков открылось первое в СССР отделение

машинного перевода. Преподаватели факультета с иронией и даже сочувствием относились к горстке студентов отделения, полагая, что «машина никогда не заменит человека в таком творческом деле, как перевод».

Первые опыты автоматического перевода давали массу поводов для здорового скепсиса (достаточно вспомнить курьезный пример толкования машиной английской поговорки *out of sight, out of mind* – ‘a blind idiot’). Проблемы возникали одна за другой, предлагавшиеся решения позволяли глубже понимать закономерности построения связного текста, строить модели и т. д., но долгое время никак не приближали к реальной практике перевода.

Однако, как говорится, спрос породил предложение. В немалой степени этому способствовали новые технические возможности и развитие принципиально иного научного подхода. Качество автоматического перевода, в особенности деловых и технических текстов, постепенно возросло настолько, что обращение к услугам, скажем, Google-переводчика стало общепринятым. Мы уже не говорим о словарях, корпусах языков и другой справочной информации, в необъятном объеме доступной в электронном виде. Неоспоримым достоинством новых подходов является заложенная в них способность к «самосовершенствованию».

Скорость происходящих у нас на глазах технологических изменений впечатляет: если известная нам по истории промышленная революция в Европе длилась 2–3 столетия, то темпы и масштабы цифровых преобразований последних 10–20 лет несоизмеримо выше. Можно сказать, что сегодня завершается период цифровизации всех сфер жизни человека, включая образование. Под цифровизацией в образовании понимается создание, тестирование и применение учебно-методических материалов с использованием технологий машинного обучения, искусственного интеллекта и т. д., а также развитие онлайн-обучения. В последнее время эта область привлекает все больше внимания со стороны теоретиков и практиков лингводидактики [1; 2; 3]. Уже сейчас к набору профессиональных качеств выпускников педагогических вузов предъявляются новые требования, включающие владение современными цифровыми образовательными ресурсами.

Сказанное в полной мере относится и к языку. И вот тут важно не впасть в другую крайность. Набирает все больше сторонников мнение о том, что искусственный интеллект и компьютерный перевод на основе интерфейсов в скором будущем (самое позднее –

в ближайшие 20 лет) может сделать коммуникацию между представителями разных языковых сообществ поистине безграничной. И речь уже идет не о переводе письменных текстов, а об организации устного общения. Не сегодня-завтра портативные устройства для синхронного перевода на разные языки мира будут так же доступны каждому, как мобильные телефоны или смартфоны. Наушники-переводчики были продемонстрированы в 2019 г. на выставке в Лас-Вегасе [4].

В результате создается ситуация, когда знание иностранного языка для многих людей становится по меньшей мере не обязательным.

Эта ситуация, в свою очередь, ставит под сомнение целесообразность массового преподавания иностранных языков в образовательных организациях. Отсюда и возникает вопрос, поставленный в названии настоящей статьи.

В этой связи уместно упомянуть исследование британского лингвиста Д. Грэддола [5]. Автор разработал компьютерную модель динамики изучения английского во всем мире. Учитывались такие факторы, как правительственная политика в области образования, демографические процессы, прогнозы ЮНЕСКО о росте образования в мире и т. д. Согласно исследованию, спрос на изучение английского после 2015 г. начнет снижаться, и к 2050 году услуги языковых школ окажутся относительно мало востребованными.

Конечно, даже умело спроектированные футурологические прогнозы далеко не всегда сбываются, в том числе и в области образования [6]. Но, как бы то ни было, полностью соглашаясь с очевидным «техническим» прогрессом в области лингвообразования, мы твердо убеждены в целесообразности преподавания иностранного языка в будущем. Приведем свои аргументы.

1. Общеизвестно, что адекватно организованный процесс обучения детей иностранному языку способствует развитию их когнитивных способностей и коммуникативных умений гораздо в большей степени, чем при обучении другим предметам.

2. Совершенствование программ перевода невозможно без участия профессионалов, хорошо знающих языки и способных оценивать качество предлагаемых машинной вариант перевода.

3. В любую эпоху найдутся люди, выбравшие для себя профессии «лингвист», «филолог», «литературовед». Для них глубокое знание иностранного языка, умение читать литературные тексты в подлиннике и т. п. – *conditio sine qua non*.

4. Перевод художественной литературы – вершина переводческого мастерства, которую достигают считанные единицы. При всем нашем уважении к компьютеру, ему вряд ли удастся ее достичь (во всяком случае в обозримые сроки). Всего один пример. В конце 50-х годов прошлого века вышла знаменитая книга Джона Брейна, которая в оригинале называлась *Room at the top*. Составляя контракт, переводчик в качестве рабочего названия романа записал «Мансарда», что казалось естественным эквивалентом слов оригинала. Однако по мере работы на текстом он понял, что *room* в данном случае не «комната», а «место», *top* же подразумевает «высшие слои общества». Главный герой – наподобие Жоржу Дюруа из «Милого друга» Мопассана – совершает «карьерный рост», что говорится из грязи в князи, благодаря своим успехам у женщин. Поэтому готовый перевод уже был озаглавлен «Путь наверх», а последующие издания и вовсе «Путь в высшее общество». Такой ход мысли вряд ли когда-нибудь можно будет запрограммировать.

Во всех перечисленных выше случаях задача овладения иностранным языком остается актуальной, а значит будет востребован и тот, кто этому языку обучает. Мы считаем, что в отличие от ряда других профессий профессия «учитель иностранного языка» еще долго не отомрет под натиском всеобщей цифровизации. Другое дело, что неизбежна смена целей обучения иностранному языку и в связи с этим необходимо будет внести ряд изменений в методику преподавания, максимально используя достижения информационных технологий [7]. Скорее всего, будут смещены акценты обучения – например, придется по-новому решать проблему мотивации обучающихся. Сейчас по данным опроса ВЦИОМ, проведенном в 2019 г., главными причинами изучения иностранных языков называются: общение с иностранцами (36% опрошенных); возможность поездок за границу (34%); использование знаний в работе (33%) [8]. Как раз эти мотивы вряд ли останутся ведущими. Набор приоритетов для реализации внутренних потребностей к овладению иностранным языком для личностных и профессиональных целей будет совсем иным. Возможно, главным мотивом изучения иностранного языка станет просто стремление повысить самооценку. Человек, уверенно говорящий на английском, вызывает уважение, потому что он может делать то, что не могут другие, и это – хороший повод для самоутверждения.

Наконец, не будем забывать, что до сих пор немало людей считают своим призванием именно преподавание (в том числе

иностранного языка) и сознательно выбирают профессию учителя. Потребность в таких подвижниках будет всегда.

Как бы то ни было, задачу настоящей статьи мы видим не столько в утверждении какой-то твердой позиции, сколько в желании инициировать конструктивные обсуждения поднятой темы.

Список использованной литературы

1. Астанина, А. Н. Проблемы цифровизации при обучении иностранному языку в вузе / А. Н. Астанина // Глобальная конференция по технологиям в образовании EdCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе. – Екатеринбург : ИТОО УрФУ, 2019. – С. 6–11.

2. МГУ перейдет на дистанционное обучение, используя свои 6000 онлайн курсов : официальный сайт МГУ. – Режим доступа: <https://clck.ru/N2RZT>. – Дата доступа: 07.04.2020.

3. Серостанова, Н. Н. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования / Н. Н. Серостанова, Н. Н. Чопорова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30254>. – Дата доступа: 15.09.2021.

4. Красильникова, Ю. Технологии подорвут глобальный статус английского языка / Ю. Красильникова. – Режим доступа: <https://hightech.plus/2019/01/31/tehnologii-podorvut-globalnii-status-angliiskogo-yazika>. – Дата доступа: 12.09.2021.

5. Graddol, D. Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century / D. Graddol. – London : The British Council, 1997. – 65 p.

6. Асмолов, А. Г. Гонки за будущим: «... и вот наступило потом» / А. Г. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. – 2017. – № 2. – С. 60–66.

7. Логина, М. В. Особенности преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики / М. В. Логина // Образование и право. – 2020. – № 2. – С. 217–219.

8. Иностраный язык: перспективная инвестиция? – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya>. – Дата доступа: 12.09.2021.

М. В. Вержбовская

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

ДВУЯЗЫЧИЕ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается явление двуязычия (билингвизма) как одного из актуальных феноменов современного общества. Указаны предпосылки его формирования в условиях всемирной глобализации; подчеркивается его важность в межкультурном общении. Приведены основные определения и классификации двуязычия. Особое внимание уделено становлению билингвизма в детском возрасте. Описывается влияние двуязычия на формирование культурно-ментального аспекта личности, системы ценностей и моделей поведения в обществе.

Двуязычие, или же билингвизм (от латинских слов «bi» – двойной и «lingua» – язык), является одним из важнейших языковых и культурных феноменов современного общества. Поликультурность, глобализация общемирового пространства способствуют смешению культур, национальностей и, в конечном итоге, языков [1]. Свобода передвижения, политические и этнические условия создают ситуацию, когда без знания двух и более языков не обойтись – например, работая в другой стране или проходя учебу за границей. Итак, можно сказать, что двуязычие является трендом современного поликультурного общества.

Стоит обратиться к тому, как определяют явление билингвизма различные ученые-лингвисты. Так, У. Вайнрайх считает двуязычием использование двух языков попеременно. В. Ю. Розенцвейг, говоря о двуязычии, подразумевает владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения. Психолингвистика дает следующее определение: билингвизм – это использование в общении двух языковых систем.

Подытоживая вышесказанное, остановимся на том, что двуязычие (билингвизм) – это свободное владение двумя языками одновременно. При этом ни в одном из определений не упомянута степень владения языками; однако поочередное их использование уже говорит о вероятности их употребления с целью коммуникации [2].

В настоящее время имеется несколько классификаций билингвизма. Рассмотрим некоторые из них.

Так, двуязычие классифицируется как индивидуальное (наблюдаемое у отдельного человека) и общественное (в странах с двумя государственными языками, как, например, в Республике Беларусь).

Е. М. Верещагин подразделяет билингвизм на три уровня: рецептивный (индивид, владеющий вторым языком, понимает его, но не может синтезировать текст); репродуктивный (индивид может воспроизводить прочитанное и услышанное) и продуктивный (умение не только понимать и воспроизводить, но и строить осмысленные высказывания) [2].

Следующие разновидности билингвизма указывают на возраст, в котором индивид осваивает второй язык: параллельный (одновременное освоение двух языков в возрасте до 3-х лет) и последовательный (освоение второго языка после освоения первого). Второй вид, в свою очередь, делится на ранний и поздний. Если второй язык изучается в детском возрасте после 3-х лет, то говорят о раннем освоении. Изучение второго языка во взрослом возрасте называют поздним освоением.

Лингвисты выделяют естественное и искусственное двуязычие. Естественное двуязычие обычно является результатом проживания в двуязычной семье либо взаимодействия внутри малой социальной группы, например, в детском коллективе, где дети усваивают второй язык в общении со своими сверстниками. При естественном двуязычии происходит автоматическое переключение с одного языка на другой. При искусственном – второй язык является выученным языком (например, посредством занятий с преподавателем), а сам билингв может не употреблять его для общения с носителями.

Знание двух языков, даже при одновременном их освоении, не гарантирует владения ими на равном уровне. В большинстве случаев один язык будет доминировать над другим. Таким образом, исследователи выделяют сильный (доминантный) язык, на котором, как правило, говорит окружение билингва, и слабый язык, на котором общаются меньше. Слабый язык может стать неактивным к взрослому возрасту.

Исследователи двуязычия считают принципиальным вопросом о возрасте, в котором следует начинать процесс обучения. Широко распространено мнение о том, что дети легче осваивают второй язык, тогда как во взрослом возрасте изучение языка становится долгим и трудоемким. Ряд теоретических предпосылок (прежде всего, когнитивно-психологические и аффективные) поддерживают тезис

о превосходстве детей над взрослыми в изучении второго языка. В пользу овладения вторым языком в раннем возрасте говорит тот факт, что у детей освоение языка сопряжено с процессом понимания окружающего мира. В то же время взрослые, изучая язык, используют его для другой цели – для описания, а не познания.

Однако стоит отметить, что во многих зарубежных исследованиях не было подтверждено преимущество детей перед взрослыми. Последние также могли быстро и эффективно освоить второй язык. И только в области интонации и фонологии тезис «чем раньше, тем лучше» нашел свое подтверждение. Подчеркивается, что взрослые, в отличие от детей, практически не имеют шанса освоить второй язык без акцента [3].

Билингвизм дает возможность познания не только различных языковых, но и культурных систем. Язык как часть культуры несет в себе представление о системе ценностей и моделей поведения в обществе. Билингвы более восприимчивы к другим культурам, их кругозор обычно шире вследствие знания второго языка. Вместе с лексико-фразеологическим запасом они усваивают информацию, которая необходима для понимания норм социума. Кроме того, билингвы способны лучше фокусироваться, выполнять несколько задач одновременно [4].

В заключение можно сказать, что двуязычие помогает сформировать многогранную картину мира в сознании личности. Оно способствует общению, совместной работе, взаимопомощи в общественной жизни. Билингвизм также создает предпосылки для культурного обмена между народами, уменьшает языковые препятствия в общении людей разных национальностей. Он содействует широкому распространению языка межнационального общения, предполагает взаимное обогащение и взаимовлияние, пополнение и расширение лексического запаса каждого из языков, участвующих в едином процессе.

Список использованной литературы

1. Тонких, В. А. Культурология : учебное пособие / В. А. Тонких, Н. В. Тонких, О. Е. Фарберова. – Воронеж : Научная книга, 2013. – 148 с.
2. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 162 с.

3. Мкртычева, Н. С. Билингвизм как тенденция развития современного общества / Н. С. Мкртычева, Е. А. Мильцева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 15 (149). – С. 712–714. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/149/42226/>. – Дата доступа: 10.08.2021.

4. Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. Сб. статей / Отв. ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. – М. : Языки славянских культур, 2011. – 320 с.

УДК 378.147.091.313:[37.016+37.091.3:811.111]:[378.4:61]

Г. К. Волкова

(Запорожский государственный медицинский университет,
Запорожье)

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В контексте функционального овладения иностранным языком методика предметно-языкового интегрированного обучения CLIL приобретает особое значение. Преподаватели иностранного языка используют soft CLIL, их задача состоит в обучении иностранному языку, используя темы и материалы по другим предметам. Иностранный язык выступает как эффективный способ установления межпредметных связей в рамках учебного плана.

В условиях глобализации и интеграции все большую актуальность приобретают различные методы и подходы в обучении иностранному языку. Особое внимание в контексте функционального овладения иностранным языком и принципа интегрированности приобретает методика предметно-языкового интегрированного обучения CLIL, которая сегодня широко известна и используется почти во всем мире.

Растущий интерес к данной методике обусловлен, прежде всего, серьезными изменениями в методике преподавания отдельных предметов, в том числе иностранного языка, в связи с внедрением компетентностного-ориентированной модели обучения.

Цель статьи – представить краткую характеристику предметно-языковому интегрированному обучению и описать возможные способы его применения в медицинском университете в рамках предмета «Иностранный язык для профессиональных целей».

CLIL как термин был сформулирован Дэвидом Маршалом в 1994 году, хотя на самом деле этот метод использовался с давних времен, и сейчас многие преподаватели применяют его даже не подозревая, что метод получил свое официальное название. С каждым годом CLIL активно популяризируется в мире, и этому способствуют его преимущества перед другими методами, а также спрос на такой подход в современных условиях обучения [1].

Метод CLIL (Content and Language Integrated Learning, или предметно-языковое интегрированное обучение) в последнее время набирает все большую популярность в преподавании английского языка. Последние два десятилетия CLIL в основном был распространен в начальных школах и школах среднего звена. Однако в некоторых университетах Европы существовала тенденция развития курсов или программ на английском. В течение 1990-х гг. акроним CLIL стал распространенным термином в Европе для обозначения программ интеграции обучения иностранному языку и содержания профессионального предмета. В 2005 году Дэвид Марш предложил обозначить CLIL как общий термин для различных методологий двустороннего характера, в которых внимание уделялось тематическому содержанию в изучаемом языке. В течение последнего десятилетия успехи CLIL быстро ускорились благодаря исследователям разных дисциплин: лингвистам, педагогам, психологам и др. Также к объекту изучения двустороннего обучения (языка и предметного содержания) прибавились исследования стратегий изучения и умственных навыков студентов [2].

Ключевые принципы подхода предметно-языкового интегрированного обучения базируются на двух основных понятиях – «язык» и «интеграция». CLIL условно делят на hard CLIL и soft CLIL. Hard CLIL означает, что любой школьный предмет может преподаваться на английском. В ходе такого урока ученики исследуют географию, литературу, биологию, физику или даже спортивные игры с помощью иностранного языка. Преподаватели английского языка используют soft CLIL, их задача состоит в обратном: изучить иностранный язык, используя темы и материалы по другим предметам. Выделяют и третью модель CLIL – partial immersion, которая занимает промежуточное положение, и используется, когда некоторые модули

из программы по специальности изучаются на иностранном языке [3]. Наличие нескольких моделей в рамках методики CLIL дает возможность преподавателю варьировать степень привлечения иностранного языка в обучение в зависимости от целей учебного плана и количества часов, отведенных на изучение иностранного языка.

Занятия на основе методики CLIL существенно повышают у молодежи мотивацию к изучению языка. Студентам часто бывает трудно понять необходимость изучения английского для их будущей профессии. А вот на занятии, где применяются технологии CLIL, язык выступает уже не целью, а средством изучения другого предмета, то есть юноши и девушки видят, что с помощью английского можно узнавать новую интересную информацию. Изучение языка сразу становится более осмысленным, ведь иностранный язык используется для решения неотложных конкретных задач будущей профессии [4, 5]. Особенно хорошо то, что для занятий по иностранному языку по методике soft CLIL можно использовать аутентичные (то есть разработанные для носителей языка) материалы. Благодаря Интернету у нас есть доступ к огромному количеству невероятно интересных ресурсов.

Со студентами можно, например, сравнить раздел из их вузовского учебника по биологии с материалом на эту же тему из американского или британского учебника, найти сходства и различия в подаче материала. В процессе изучения тем «Ботаника» и «Химия» на 1-м курсе будущие фармацевты и медики могут побывать на онлайн-экскурсии в одном из многочисленных ботанических садов и ботанических музеев мира, или посмотреть видеоролики химических экспериментов на YouTube, или узнать о новых подходах к изучению химических элементов и фармакологических веществ в университетах мира с последующим обсуждением. Кроме того, студенты имеют возможность самостоятельно пополнять свои знания по той же биологии на основе результатов новейших достижений в этой области, изложенных в Интернете на языке оригинала. Этот факт не может не сказаться на результатах успеваемости по профильному предмету.

Принципиальные основы CLIL не трудно понять и легко воплотить в учебный процесс. Это всегда интересно обоим участникам образовательного процесса в высшей школе: преподавателям и студентам:

– CLIL – это в первую очередь обучение общим знаниям, а не многоязычию, поэтому последнее является лишь дополнительной функцией;

– обучение проходит на основе 4 «С»: content, communication, cognition and culture. Все эти составляющие находятся в непрерывной связи между собой;

– учебный процесс требует построения безопасного комфортного психологического климата на занятии;

– эта технология подразумевает использование исключительно одного (чаще иностранного) языка, привлечение языковой и речевой методической наглядности;

– для лучшего понимания материала преподаватель может подключать мимику, жесты, картинки, звук презентации и др.

Кроме того, CLIL

– позволяет студентам более эффективно общаться друг с другом, используя иностранный язык;

– расширяет межкультурные знания;

– развивает навыки общения на иностранном языке в реальных условиях;

– развивает мышление и открывает творческий потенциал;

– повышает мотивацию студентов и их уверенность в себе;

– тренирует все языковые навыки и развивает речевые умения;

– пробуждает интерес к использованию иностранного языка в профессиональных сферах;

– не требует дополнительных часов обучения.

В результате иностранный язык выступает как эффективный способ укрепления межпредметных связей в рамках учебного плана подготовки специалиста, а также в качестве языка межкультурного общения, так как изучение иностранного языка происходит в условиях иноязычного профессионального контекста.

Данная методика вызывает большой интерес у преподавателей иностранного языка, а также у целого ряда педагогов, владеющих иностранным языком и преподающих свой профильный предмет в вузе. Таким образом, сочетая два направления, преподаватели-предметники способны обучать не только своему профильному предмету на иностранном языке, но также использовать важные средства обучения языку: отрабатывать грамматику, лексику и др., включая в свой урок элементы коммуникативной методики обучения иностранному языку. Это помогает упростить и модернизировать учебную программу в высшей школе.

В большинстве высших учебных заведений, согласно учебной программе, интенсивное обучение иностранному языку (чаще всего английскому) студентов неязыковых специальностей заканчивается

на втором курсе, но стоит отметить, что из-за отсутствия постоянной языковой практики в последующие годы обучения происходит постепенная потеря коммуникативных навыков. Поэтому возникает потребность в интегрировании иностранного языка и специальных дисциплин в течение всего периода обучения в вузе как для студентов бакалавриата, так и магистратуры [7]. Именно в этом находит свою реализацию технологии CLIL.

Список использованной литературы

1. Marsh D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential [Электронный ресурс] / D. Marsh. – Режим доступа: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html>. – Дата доступа: 11.08.2021.

2. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 182 p.

3. Лаптева, Т. Некоторые аспекты использования методики CLIL при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Т. Лаптева. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-ispolzovaniya-metodiki-clil-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam>. – Дата доступа: 11.08.2021.

4. Леткина, Н. В. К вопросу организации обучения иностранному языку в неязыковом вузе в соответствии с европейской системой уровней владения иностранным языком / Н. В. Леткина // Символ науки. – 2016. – № 5–2 (17). – С. 173–174.

5. Яроцкая, Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) / Л. В. Яроцкая // Монография. – М. : Издательство ТРИУМФ, 2016. – 258 с.

6. Самойлова, Е. В. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода / Е. В. Самойлова, О. В. Назарова, Н. С. Корнилецкая // Интеграция образования. – 2014. – № 2. – С. 117–123.

7. Батурина, Н. В. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата / Н. В. Батурина, Ю. С. Руковишников, И. В. Батунова // Международный научно-исследовательский журнал. – Выпуск № 10(64). – Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-priemov-metodov-i-modelej-sistemy-clil-v-processe-obucheniya-anglijskomu-yazyku-studentov-bakalavriata/>. – Дата доступа: 11.08.2021.

И. А. Горская

(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)

**ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

В статье рассматривается организация внеучебной деятельности по формированию поликультурной личности в педагогическом колледже в условиях созданной эффективной информационно-образовательной поликультурной среды. Подчеркивается необходимость учета принципов, реализующих коммуникативную, аксиологическую и культурно-прагматическую функции языка. Определяются содержание и формы духовно-нравственного развития, формирования патриотизма и гражданственности будущего учителя иностранного языка.

Стратегической целью образовательного процесса по иностранному языку в различных типах учебных заведений является формирование поликультурной многоязычной личности, которая способна адаптироваться в современном мире, воспринимать и понимать коммуникативных партнеров в процессе межкультурного диалога, проявлять уважение к традициям и стилю жизни представителей другого культурного сообщества, использовать язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации.

Отсюда следует, что учащиеся педагогического колледжа должны научиться и быть способны:

- видеть культурные сходства между представителями различных культурных групп стран изучаемого языка и родной страны;
- понимать, что групповая принадлежность меняется в зависимости от контекста коммуникации;
- воспринимать культурное разнообразие как норму сосуществования культур в поликультурном мире;
- определять свое место, роль и значимость в глобальных процессах;
- выступать в качестве полноценных представителей родной культуры [1].

Иными словами, учащиеся должны осознавать себя в качестве поликультурных субъектов в процессе взаимодействия и обмена знаниями о культурных ценностях Республики Беларусь и стран изучаемого языка в условиях глобализации.

Соизучение языков и культур требует аутентичности и высокой ценностной значимости иноязычных материалов как в ходе аудиторных занятий, так и во внеучебной деятельности по иностранному языку. Поэтому одним из условий интенсификации образовательного процесса в ходе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка является создание эффективной информационно-образовательной поликультурной среды, предполагающей единую систему учебной и внеучебной деятельности по иностранному языку, которая включает следующие этапы.

Во-первых, осознание модели поведения в рамках культуры родной страны.

Во-вторых, знакомство с культурой страны изучаемого языка и усвоение стереотипов поведения носителей иноязычной культуры.

В-третьих, формирование поликультурной личности в результате интеграционного взаимодействия двух и более культур.

Представляется, что внеучебная деятельность по иностранному языку в педагогическом колледже особенно значима и эффективна, если каждое ее мероприятие органически вписывается в образовательный процесс по подготовке будущего учителя иностранного языка.

Цель внеучебной деятельности в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка состоит не только в интеграции полученных учащимися знаний и их творческом применении в новых условиях посредством сопоставления реалий родной и иной культуры, анализа самих культурных явлений с позиции их воспитательного воздействия на поликультурную личность, но и в проецировании учащимися полученного конструктивного опыта в ходе проведения мероприятий на будущую педагогическую деятельность.

В этой связи определены следующие основные задачи внеучебной деятельности по иностранному языку:

– осуществлять духовно–нравственное воспитание посредством актуализации системы ценностей гражданственности, патриотизма, чувства гордости за свою страну;

– способствовать всестороннему развитию личности, в том числе и социокультурному, позволяющему учащемуся представить

культуру своей страны в условиях иноязычного межкультурного общения;

- развивать коммуникативную культуру учащихся как будущих учителей иностранного языка;

- вовлекать учащихся в самостоятельную творческую деятельность и обеспечить условия пользования иностранным языком как средством общения в устной и письменной формах

- стимулировать интерес учащихся к изучению учебных дисциплин на иностранном языке.

В основе функционирования системы внеучебной деятельности по иностранному языку лежит ряд принципов, определяющих содержание, формы и методы педагогического воздействия на поликультурную личность будущего учителя.

Принцип коммуникативной активности помогает создавать личностно значимые для учащихся целевые установки, реализовывать возможности интеллектуального и эмоционального самоутверждения; распределять роли в работе таким образом, чтобы каждый участник мог проявить свои самые сильные стороны.

Принцип учета уровня языковой подготовленности учащихся стимулирует деятельность учащихся по осознанному применению знаний, навыков и умений, приобретенных в ходе аудиторных занятий по иностранному языку, обеспечивая, таким образом, преемственность между учебной и внеучебной деятельностью.

Принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы также влияет на формирование личности. Объединенные общими интересами и общением учащиеся чутко реагируют на ситуацию общения, преодолевают психологическую скованность и ошибкобоязнь. Важным является предоставление учащимся свободы выбора партнеров речевой деятельности. Принимая во внимание, что индивидуальная деятельность учащихся носит самостоятельный характер, особое значение в ходе подготовки мероприятий уделяется формированию механизма «самоконтроль и самокоррекция».

Принцип междисциплинарных связей при подготовке и проведении внеучебных мероприятий определяет тесную взаимосвязь с другими учебными дисциплинами и обусловлен генеральной целью обучения иностранным языкам – формированием поликультурной личности.

Принцип связи с жизнью обеспечивает тесную связь внеучебной деятельности с условиями жизни и интересами учащихся:

- ознакомление учащихся с актуальными событиями в нашей стране и за рубежом;
- широкое использование страноведческого материала;
- моделирование ситуаций и подготовка драматизаций, адекватных реальным ситуациям общения.

Формы внеучебной деятельности, ее организация и содержание многообразны и должны быть ориентированы на личность учащегося с учетом психологических, возрастных и личностных качеств в контексте современной антропоцентрической образовательной парадигмы. При этом, что особенно важно, на первый план выдвигается аксиологическая функция иностранного языка, обеспечивающая возможность критической оценки иноязычной информации.

Как результат, одновременное взаимодействие коммуникативной, аксиологической и культурно-прагматической функций языка формирует у учащегося ту картину мира, которая рассматривается, по мнению А. А. Леонтьева, как ориентировочная основа для целенаправленной продуктивной деятельности [2].

Так, особое место в системе внеучебной деятельности в колледже занимает «Неделя английского языка», которая также фокусирует внимание учащихся на будущей педагогической работе. Ее проведение предоставляет учащимся возможность участвовать в разнообразных мероприятиях, реализующих личностно-формирующую функцию и позволяющих продемонстрировать уровень владения иностранным языком как средством межкультурного общения одновременно с развитием креативных качеств личности.

Актуальны мероприятия, в частности различные проекты, направленные не только на социокультурную осведомленность учащихся о странах изучаемого языка, но и прежде всего на духовно-нравственное развитие учащихся и воспитание у них чувства гордости за свою страну, ее культурные достопримечательности и природные богатства, на формирование личности гражданина Республики Беларусь с присущими ценностями, взглядами и мотивами.

Драматизации, этюды и театральные представления позволяют учащимся приобрести опыт сценического и публичного выступления, развивают их в эмоциональном и эстетическом планах, совершенствуют навыки группового взаимодействия для достижения поставленной задачи.

В ходе проведения викторин и конкурсов учащиеся в полной мере могут использовать полученные лингвострановедческие знания

и в совместной познавательной деятельности реализовать свои интеллектуальные и творческие способности.

Такие формы организации внеучебной деятельности, как концерт и музыкальный проект, расширяют фоновые знания учащихся о музыкальной культуре и воспитывают уважительное отношение к музыкальному наследию стран изучаемого языка и своей страны в контексте диалога культур. Постановка ирландских, шотландских и белорусских народных танцев в сочетании с исполнением учащимися песен зарубежных и отечественных авторов создают национальный колорит и хорошее настроение.

Ролевые игры, моделирующие ситуации межкультурного взаимодействия, сопровождаются познавательными видеосюжетами и мультимедийными презентациями, социологическими опросами и интервью учащихся и преподавателей колледжа, что создает в зале атмосферу сопричастности к происходящему на сцене.

Налицо качественные изменения системы духовных ценностей, критического мышления и аналитических умений учащихся при сопоставлении реалий родной страны и стран изучаемого языка, что в целом обеспечивает становление профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка на современном этапе.

Таким образом, внеучебная деятельность по иностранному языку оказывает большое образовательное, воспитательное и развивающее влияние на личность, а именно: углубляет процесс овладения иностранным языком и расширяет культурологический кругозор, способствует творческой активности и развивает эстетический вкус, и, что особенно ценно, содействует формированию патриотизма к своей малой Родине, служению Отечеству и правильному мировоззрению в современном поликультурном мире.

Список использованной литературы

1. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14–20.

2. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва-Воронеж, 2001. – 444 с.

М. А. Комарова

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ТЕКСТЫ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается дидактический потенциал креолизованных текстов рекламных афиш на примере обучения будущих специалистов по межкультурным коммуникациям. Автором выделяются сильные и слабые стороны креолизованных текстов и описываются результаты их использования при обучении французскому языку как второму иностранному. Отмечается важный критерий для их отбора: когерентность вербальной и визуальной составляющих.

В поисках новых приемов, форм, методик и методов обучения иностранному языку, лингводидакты все чаще прибегают к использованию не совсем традиционных аутентичных учебных текстовых материалов. К таким материалам можно отнести креолизованные или поликодовые тексты (далее – КТ): песни, плакаты, афиши, комиксы, клипы, видеоролики и др.

Вслед за *lingva-expert.ru* мы понимаем под КТ текст, «смысл которого образуется несколькими знаковыми системами» [1]. Являясь осмысленной последовательностью любых вербальных и невербальных знаков, КТ представляет собой определенную отдельную модель в коммуникации, где каждый знак считывается и понимается реципиентом, поскольку за ним закреплено определенное значение.

Л. С. Большакова классифицирует КТ с точки зрения их воздействия на различные органы чувств и выделяет визуальные (реклама, комиксы, карикатура, инфографика); аудиальные (песни, радиопередачи, звучащая реклама); аудиовизуальные (фильмы, клипы, компьютерные игры) КТ [2, с. 19].

Учитывая тот факт, что сегодня человек сталкивается с «эскалацией изображения» и знакомится с визуальной информацией в 30 раз чаще, чем с информацией, представленной в любом другом формате, и за последние несколько лет частота использования визуальных объектов в сети интернет увеличилась на 90%, в нашем исследовании мы обратились к визуальной форме КТ и ограничились

анализом дидактического потенциала рекламных афиш как особого вида рекламного дискурса.

Целью предпринятого исследования явилось изучение и описание преимуществ и недостатков КТ рекламного дискурса на французском языке с точки зрения эффективности при формировании иноязычной коммуникативной компетентности обучаемых.

КТ рекламных афиш предлагались в качестве учебных материалов студентам 4-го курса Белорусского государственного экономического университета, изучающим французский язык в качестве второго иностранного языка и получающим специальность, связанную с переводческой деятельностью.

Не вызывает сомнения, что совокупность вербальных и невербальных компонентов (особенно, как указывалось выше, визуальных) с точки зрения их смысловой составляющей способствуют лучшему восприятию учебного материала. Визуальная составляющая КТ представляет собой паратекст, она может пояснять, интерпретировать, намекать на вербальную составляющую, что повышает вероятность развития языковой догадки, способствует активизации ассоциативных связей и логических цепочек у обучаемых, которые являются неотъемлемыми частями их дискурсивной компетенции.

Немаловажным видится потенциал визуальной стороны КТ в развитии креативности обучаемых, поскольку индивидуальное восприятие визуальной составляющей КТ различно по своей форме и содержанию. Известно, что в семантике изображения различают денотативное и коннотативное значение. В рекламных афишах, как и в любом изображении, присутствуют три вида сообщений: лингвистическое, визуальное кодированное (символическое), визуальное некодированное (буквальное) [3]. Иконический комплекс, по мнению Р. Барта, содержит два рода означающих: означающие, означаемыми которых являются реальные предметы, и означающие, означаемыми которых являются идеи, образы, эфористические ценности [3]. Толкование информации последнего вида многовариантно. При анализе рекламных афиш нами были получены данные о перестройке у обучаемых смыслового кода, направленной в сторону расширения концептуального поля, а значит, увеличения возможностей интерпретации сообщения.

Кроме того, коннотативная информация основывается на ассоциативных связях, и ее понимание предполагает наличие у реципиента знаний культурного кода, социальных связей, национальной специфики и т. д. В этой связи обнаруживается большой потенциал

КТ при формировании лингвокультурной и социокультурной компетенций. При этом в КТ рекламного дискурса вербальный компонент в сочетании с иконическим также имеет тенденцию к воспроизведению картины мира, эстетических и нравственных ориентиров нации.

Нельзя не отметить, что КТ рекламных афиш позволяют реализовать не тексто-, а ситуативно-центрический подход к отбору учебных материалов, что удачно коррелирует с современной парадигмой организации информационно-образовательного пространства.

Многие исследователи-лингвисты считают вербальные составляющие рекламных афиш в частности и рекламных текстов вообще утилитарными и примитивными с точки зрения языковой, прежде всего лексической ценности. Частично соглашаясь с их мнением, отметим, что КТ не могут быть единственными и исчерпывающими учебными материалами при обучении иностранному языку. Однако нельзя умалять их достоинства с точки зрения динамичности и возможностей использования при обучении любой тематике, поскольку обилие рекламных афиш на различные темы не вызывает сомнения.

Обращает на себя внимание и тот факт, что вербальный компонент КТ рекламных афиш часто строится на паремиях, известных цитатах, каламбурах, которые представляет собой «самый экономный способ выражения мысли» [4, с. 97]. Это свойство КТ также можно отнести к их достоинствам, ведь известно, что краткость – сестра таланта.

КТ рекламных афиш могут быть востребованы и при обучении межкультурной коммуникации. На занятиях по французскому языку нами использовались КТ рекламных афиш не только на иностранном, но и на русском языке. Большой интерес у обучаемых вызвал перевод этих КТ на французский язык, поскольку требовалась адаптация материалов «к местным традициям, нравам, обычаям и традиционному поведению» [5, с. 19] французов, франкофонов Африки и пр. Востребован и этнокультурный аспект КТ рекламных афиш, в которых отражается национальная символика как составная часть имиджа страны. По мнению Т. Ковальковой, «апеллирование к этническим национальным символам призвано подчеркнуть связь между субъектом имиджирования и национальной культурой народа» [6, с. 168].

С точки зрения дидактики использование КТ рекламных афиш целесообразно выстраивать поэтапно. На первом этапе обучаемым предлагались задания на формирование навыка понимания, т. е. декодирования и преобразования вербальных и визуальных знаков

в слово, высказывание, связный вербальный письменный или устный монологический или диалогический текст. На втором этапе обучаемые могли сами создавать КТ, используя различные предлагаемые вербальные и визуальные средства-опоры. На третьем – создавать собственные КТ на заданную тематику [7, с. 211].

Нами отмечены значительные успехи обучаемых со следующими дидактическими целями: активизация лексических навыков и расширение терминологической компетенции по различным тематическим разделам; совершенствование дискурсивных умений для соединения всех компонентов содержания в целостное текстовое произведение посредством использования средств связности текста; формирование метакоммуникативных умений, необходимых для объяснения и интерпретации знаков с использованием атрибутивной лексики; совершенствование навыков монологической речи; формирование продуктивных навыков создания собственных КТ рекламных афиш.

Можно утверждать, что специально отобранные и особым образом структурированные КТ, в которых удачно сочетается внешний знаковый компонент дискурса с имплицитным внутренним контекстом ситуации деятельности, явились эффективным средством моделирования дискурсивной компетенции на занятиях по иностранному языку в качестве мотивационной, ориентировочной и информационной основ в процессе формирования и совершенствования коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Креолизованный текст как объект исследования // Лингва-Эксперт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lingva-expert.ru/articles/kreolizovannyu-tekst-kak-obekt-issledovaniya/>. – Дата доступа: 04.08.21.
2. Большакова, Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» / Л. С. Большакова // Вестник СамГУ. – 2008. – № 4 (63). – С. 19–24.
3. Barthes, R. Rhetoric des Bildes / R. Barthes // Alternative. – 1964. – № 54. – Р. 107–114.
4. Темнохуд, А. В. Каламбур: от цитаты к афоризму / А. В. Темнохуд // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2020. – № 1(16). – С. 97–100.

5. Бартенева, И. И. Межкультурная адаптация рекламного образа и слогана / И. И. Бартенева // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2021. – № 1(19). – С. 14–19.

6. Ковалькова, Т. В. Имиджевая функция белорусских национальных символов / Т. В. Ковалькова // Картина мира через призму китайской и белорусской культур : сборник статей международной научно-практической конференции, Минск, 06 декабря 2019 года / редколлегия: М. В. Мишкевич (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Белорусский государственный экономический университет, 2020. – С. 165–168.

7. Гаспарян, Л. А. Креолизованный текст в медицинском дискурсе и его дидактический потенциал в обучении иноязычной коммуникации / Л. А. Гаспарян // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 24-2. – С. 206–212.

УДК 811`243`271.1:37.09

С. В. Короткевич, А. С. Леменкова

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

РОЛЬ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена особенностям обучения иноязычному речевому общению. В статье анализируются виды речевой деятельности и их функции. Оценивается роль говорения как одного из четырех видов речевой деятельности. Показаны преимущества реализации устного общения в процессе обучения иностранному языку. Проведен анализ эффективности использования этого языка как средства общения с учениками на уроке.

Обучение иностранному языку в современной школе занимает поистине важное место, а овладение иностранным языком является сейчас неотъемлемой частью подготовки высококвалифицированных специалистов.

В настоящее время существуют три основные цели обучения иностранному языку, а именно: воспитательная, образовательная и развивающая. Ключевым моментом воспитательной цели является «воспитание» ребенка как социально-ответственной, толерантной и поликультурной личности. Образовательная цель направлена

на расширение кругозора, знаний о стране изучаемого языка, повышение культуры обучающихся. Развивающая цель предполагает развитие общеучебных умений, проявление интереса к предмету, а также раскрывает личностные достижения обучающихся, включая слух, логику, память и т. д.

Овладение иностранным языком предполагает активное его использование в целях коммуникации. Возникает необходимость формирования у обучающихся коммуникативной компетенции, т. е. умения средствами изучаемого языка осуществлять речевое взаимодействие в соответствии с ситуацией того или иного вида деятельности.

Исследованием коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку занимались такие исследователи, как И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, П. Б. Гурвич, Е. А. Маслыко, И. Л. Бим, А. М. Шахнарович, Е. И. Пассов, П. М. Гасанова, Л. М. Кучерова и другие. По мнению А. В. Хуторского, в понятие коммуникативной компетенции входят отдельные качества личности (умения, навыки и знания), необходимые для осуществления продуктивной деятельности; коммуникативная компетенция – это, прежде всего, личностное отношение человека к ней и предмету его деятельности [1].

В зависимости от того, как мы воспринимаем речь, являемся ли адресатами или ее создателями, выделяются следующие виды речевой деятельности: говорение – передача информации при помощи информационных сигналов; чтение – распознавание графических знаков с полным пониманием их смысла; аудирование – улавливание звуковых сигналов и умение растолковать услышанное; письмо – сообщение зашифрованных графических знаков.

Чтение, говорение, письмо и аудирование являются основой процесса речевой коммуникации. Результативность речевой коммуникации напрямую зависит от сформированности у обучающихся четырех видов речевой деятельности. То, насколько хорошо человек обладает данными навыками, говорит о его культуре и позволяет проанализировать уровень владения иностранным языком.

На сегодняшний день роль говорения в процессе обучения иностранному языку чрезвычайно велика. Говорение – это достаточно непростой феномен, который характеризуют как вид речевой деятельности, направленный на осуществление устного общения.

Главная цель обучения говорению заключается в формировании у учащихся навыка осуществления устного речевого общения в разных видах деятельности и условиях. В этой связи по окончании школы каждый обучающийся должен уметь:

- правильно ставить ударения в иностранных словах и выражениях;
- уметь сориентироваться в зависимости от темы, проблемы или ситуации;
- организовывать мысли в логической последовательности;
- бегло и четко выражать свои мысли на изучаемом языке [2, с. 39].

Умение выражать свои мысли – есть процесс говорения, в то время как общение предполагает обмен информацией и контакт с людьми. Осуществляется говорение в рамках общения. Однако в обучении иностранному языку говорение – это не только выражение мыслей, но и самостоятельный вид речевой деятельности, необходимый для реализации устного общения.

Согласно методике К. В. Фокиной, выделяются следующие функции говорения: информационно-коммуникативная, т. е. прием и передача информации; аффективно-коммуникативная, задача которой повлиять на эмоциональную сферу человека; регулятивно-коммуникативная функция говорения направлена на регулирование поведения человека [3, с. 56].

При обучении иностранному языку говорение не может существовать без общения. При общении устная речь осуществляется путем слушания или говорения. Во время процесса говорения у человека возникают образы и картинки, которые позже он преобразовывает в слова. При слушании возникает обратное явление – от слов к мыслям, т. е. человек улавливает иноязычные средства, с помощью которых развивается чужая иноязычная речь.

Необходимость развития иноязычной речи учащихся заключается в их стимулировании говорить только то, что они могут сказать, с помощью усвоенных или еще только объясненных грамматических конструкций или слов. Умение учащихся грамотно и свободно выражать свои мысли на иностранном языке должно находиться под воздействием достоверной речевой действительности. Для этого необходимо присутствие слухового образа или понимания того, о чем идет речь и что ученик должен сказать.

Вероятно, обучающиеся сталкиваются с трудностями говорения на иностранном языке вследствие неправильного представления результата своей речи. В этом случае необходимо достичь полного преобразования образов и картинок в сознании учеников в виде слуховых представлений. Слуховые представления возникают лишь в случае систематического прослушивания иностранной речи

и постоянного совершенствования навыка ее понимания. Не менее важно создать условия, при которых учащийся прочувствует, что он находится в естественной языковой ситуации. Наиболее эффективным методом ее создания является ситуация, во время которой учитель использует иностранный язык как средство общения с учениками на протяжении всего урока.

На уроках иностранного языка деятельность учащихся представлена следующим образом: «учащийся-педагог», «учащийся-учащийся». Однако часто этого недостаточно. Учащихся необходимо постоянно мотивировать, стимулировать на новые открытия и расширение кругозора, а также воспитывать их речевую инициативность. Лишь в этом случае общение станет по-настоящему эффективным средством развития целенаправленности речи. Перед учителем стоит задача создания среды полного взаимопонимания и сотрудничества между учащимися, ведь целенаправленность речевой деятельности – показатель образованности и культуры каждого человека [4, с. 80].

Состояние тревожности учащихся, которое часто связано с боязнью своих ошибок, необходимо свести к минимуму путем создания учителем наиболее благоприятной среды обучения. Количество страхов, связанных с иноязычной речью учащихся желательно сократить в начале учебного процесса. Ошибка – это естественное явление в процессе обучения иноязычной речи. Состояние беспокойства может стать помехой в процессе становления естественной речевой ситуации, поэтому учителю следует воспитывать у обучающихся здравый подход к ошибкам. Каждый ученик должен выработать в себе такое отношение к ошибкам, которое позволит на них не заикливаться в дальнейшем. Обучающимся необходимо осознать, что речь с некоторым количеством ошибок лучше, чем молчание на уроке иностранного языка. Однако адекватное отношение к ошибкам имеет место лишь в естественной речевой ситуации, на искусственную речевую ситуацию это не распространяется. Во избежание этого, учителю следует записывать и концентрировать внимание учащихся на тех ошибках, которые они допускают в естественной языковой среде с целью предотвращения ошибок в искусственных ситуациях.

Обучающиеся стремятся к обмену своими идеями, мыслями и чувствами, когда учитель ставит перед ними проблемы реальной действительности. Таким образом, возникает интерпретация информации, являющаяся подлинным продуктом общения между людьми.

Здесь можно говорить о том, что педагог и учащийся оказываются речевыми партнерами.

Говорение является одним из четырех видов речевой деятельности, потому для него характерно наличие специфических признаков. Одним из таких признаков является мотивированность, которая выступает в роли мотора деятельности. Ведь для процесса говорения у человека должен быть мотив, какая-то внутренняя причина. При обучении иностранному языку все компоненты общения и мотив взаимосвязаны, по этой причине можно говорить о коммуникативной мотивации. Для коммуникативной мотивации характерны следующие виды потребности:

- потребность человека в общении, необходимом ему как социальному существу;
- потребность в совершении речевого поступка и желание поучаствовать в той или иной речевой ситуации [5, с. 12].

В то время как первый вид потребности коммуникативной мотивации является лишь фоном для второго вида, последний является ситуативной мотивацией, уровень которой определяется используемым материалом, приемами и методами создания речевой ситуации. Фактором успешного участия в процессе общения является стремление учащихся к коммуникации, создание высокой мотивационной готовности, характерной для ситуативной мотивации.

Коммуникативная направленность в процессе обучения иностранному языку может проявляться в самых разных формах: в организации процесса учебной работы, в особенности упражнений для овладения устной речью, в приемах и в методах организации языкового материала.

Таким образом, в настоящее время существует четыре вида речевой деятельности: говорение, чтение, письмо и аудирование. Наиболее эффективным видом считается говорение. Говорение стимулирует интерес учащихся к предмету, обмену своими идеями, мыслями и чувствами. Однако для эффективного общения на уроке иностранного языка учителю необходимо создать естественную языковую ситуацию.

Наиболее эффективным методом ее создания является ситуация, во время которой учитель использует иностранный язык как средство общения с учениками на протяжении всего урока. В таком случае учитель и ученик окажутся речевыми партнерами, а цели урока обучения иноязычному речевому общению будут достигнуты.

Список использованной литературы

1. Куимова, М. В. Игровая деятельность как средство развития умений устной иноязычной речи в техническом вузе / М. В. Куимова. – М. : Смысл, 2012. – 105 с.
2. Лившиц, О. Л. Ролевая игры на уроках английского языка в VIII классе / О. Л. Лившиц // Иностранные языки в школе. – 1997. – 89 с.
3. Мильруд, Р. П. Обучение культуре и культура обучения языку / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2012. – 76 с.
4. Борисова, Н. В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебной деловой игре / Н. В. Борисова. – Волгоград, 2001. – 107 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – Минск : Выш. шк., 1997. – 552 с.

УДК 004.415.2Кahoot:37.018.43

Т. В. Куприянчик

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ КАНООТ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена вопросу, связанному с особенностями дистанционного обучения. Автор рассматривает достоинства и недостатки проведения онлайн-занятий. Особое внимание уделено игровой обучающей платформе Kahoot при организации занятий на дистанционном обучении. Специально разработанные викторины на разнообразную тематику и разного уровня сложности позволяют проводить занятия ярко, динамично и повышают мотивацию учащихся к более углубленному изучению материала. Кроме того, на данной платформе преподаватель сам может разработать свои тесты.

Сегодня дистанционное обучение приобретает все большую актуальность. В период пандемии многие образовательные учреждения периодически переходят на онлайн-обучение. Естественно, в процессе

подготовки и проведения занятий возникает много трудностей, которые могут стимулировать преподавателя к саморазвитию, а могут и значительно затормозить весь процесс обучения и даже встретить сопротивление со стороны преподавателей.

Внедрение в образовательном учреждении такой масштабной инновации, как дистанционное обучение, по мнению ученых и учителей-практиков, является длительным и трудоёмким процессом, который должен быть тщательно спланирован и пошагово разработан. Любая инновация отличается высокой степенью неопределённости. Введение онлайн-обучения означает большие перемены в организации учебного процесса. У администрации, преподавателей, разрабатывающих и проводящих дистанционные уроки, возникают новые обязанности. Всё это меняет устоявшийся уклад жизни, создаёт конфликтные ситуации [1, с. 24]. Особенностью дистанционного обучения в современных условиях является быстрое его внедрение. Однако не следует забывать о том, что роль педагога при дистанционном обучении как была, так и остается главной.

Для того чтобы процесс обучения при помощи информационно-коммуникативных технологий проходил максимально эффективно, педагогам необходимо постоянно учиться использовать интернет-пространство и виртуальные коммуникации. С каждым годом они развиваются все стремительнее и стремительнее, открывая огромные возможности.

Дистанционное обучение, по мнению Г. Г. Блоховцовой, имеет следующие формы: чат-занятия, веб-занятия и телеконференции. К положительным чертам данной формы обучения ученый относит: 1) технологичность – обучение происходит с использованием современных технологий; 2) доступность и открытость обучения – есть возможность учиться, находясь практически в любом месте, практически в любое время; 3) индивидуальный подход – обучающийся может выбрать сам темп и время обучения. К недостаткам дистанционного обучения можно отнести: необходимость в самодисциплине, недостаток практических занятий и контроля, компьютерная неграмотность некоторых преподавателей и учащихся, недостаток высококвалифицированных специалистов в этой области, а также недостаточная развитость информационно-коммуникативной инфраструктуры [2, с. 90].

Одной из наиболее популярных игровых обучающих платформ среди учителей является Kahoot. К преимуществам данного сервиса можно отнести доступность и простоту в обращении, большой выбор

разработанных викторин различной степени сложности, возможность создания своего теста, а также быстрая и автоматическая оценка результатов. Kahoot можно использовать как для оценки знаний онлайн, играя всем вместе, так и для домашнего задания. Игровой процесс достаточно прост. Учащиеся отвечают на вопросы, выбирая правильный вариант из предложенных на своих устройствах. Вопросы по одному выводятся на общий экран, например, на интерактивную доску или монитор. За каждый правильный ответ игроки получают баллы, причем количество баллов зависит и от скорости ответа. В конце игры автоматически подводятся итоги и на пьедестал выводят трех игроков, которые набрали наибольшее количество очков. Также можно посмотреть результаты всех остальных участников и проанализировать наиболее трудные вопросы или вопросы, ответы на которые требовали больше времени.

Для участия в игре не требуется специальной регистрации. Для того, чтобы использовать Kahoot при выполнении домашнего задания, преподаватель отправляет ссылку выбранной им викторины учащимся и устанавливает сроки исполнения. Учащиеся выполняют задания дома в том же режиме, а преподаватель получает результаты автоматически.

Регулярное использование таких ярких, интересных и динамичных обучающих платформ, как Kahoot, для дистанционного обучения делают процесс обучения веселым, увлекательным и эффективным. Kahoot можно использовать как для введения новой темы, так и для закрепления знаний, подведения итогов и контроля усвоенного материала. Рейтинг игроков, который ведется в каждой игре, помогает стимулировать отстающих, ведь каждый учащийся захочет набрать победное количество очков. Проанализировав игровые отчеты, преподаватель может оценить прогресс каждого учащегося, выявить его слабые места. Кроме того, учащиеся сами могут попробовать создавать свои собственные викторины, тем самым углубляя свои знания. Использование этого сервиса может быть хорошим способом получения обратной связи от учащихся.

Список использованной литературы

1. Секреты успеха дистанционного обучения / Ю. В. Семенихина [и др.]. // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Педагогика и психология: перспективы развития», 18 сентября 2020 г. : сборник материалов / ООО «Центр

научного сотрудничества «Интерактив плюс»»; редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары, 2020. – 200 с.

2. Перспективы развития дистанционного обучения / Г. Г. Блоховцова [и др.]. // Международная научно-практическая конференция «Новая наука: стратегии и векторы развития», 8 декабря 2016 г. : материалы конф. / Кубанский гос. аграр. ун-т им. И. Т. Трубилина. – ООО «Агентство международных исследований», 2016. – 255 с.

УДК 316.628:37.091.3:811'243

Л. А. Литвинова

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

РОЛЬ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье рассматривается роль мотивации в процессе обучения иностранному языку. Интерес к этому вопросу возник в тот момент, когда пришло понимание необходимости целенаправленного обучения подрастающего поколения. В настоящее время данная проблема является приоритетной в педагогической и психологической науках. Проблема мотивации и мотивационной сферы человека на протяжении всего существования этих понятий вызывала интерес и исследовалась зарубежными и отечественными специалистами и учеными.

В настоящее время активно осуществляется поиск новых, нестандартных подходов к обучению иностранных языков. Это и является отличительной чертой современной системы образования, которая, в целом, подверглась решительным и значительным изменениям и реформам. Данные преобразования направлены на ее оптимизацию и совершенствование. В действительности человек в течение всех лет его становления как личности, начиная с детского сада, школы и до высшего учебного заведения, занимается учебной деятельностью, своим развитием. Как известно, получение образования представляет собой одну из главнейших целей практически каждого человека, и именно поэтому проблема мотивации является одной из главных в педагогике и методике преподавания иностранных языков.

Формирование, развитие и обеспечение познавательной мотивации учащихся – это насущный вопрос и главное поле исследования многих наук, таких как психология, педагогика, методика обучения иностранным языкам и других. А также можно сказать, что сейчас назрела реальная потребность раскрытия внутренних мотивационных процессов и тенденций личности по отношению к процессу овладения иностранным языком.

Таким образом, вопросы формирования мотивации в различных условиях обучения иностранным языкам, результаты влияния разнообразных форм обучения на познавательные интересы и способности учащихся, проблема объективных критериев сформированности мотивации в процессе обучения иностранному языку сейчас являются актуальными и важными для изучения. Исследование проблем мотивации к изучению иностранного языка и выявление эффективных способов их формирования требует рассмотрения и конкретизации понятий «мотив» и «мотивация». «Большой психологический словарь» под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко дает определение мотива (англ. «incentive») как «материального или идеального «предмета», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которого состоит в удовлетворении определенных потребностей субъекта» [1, с. 273].

Психологи определяют мотивацию как источник активности и как источник направленности личности на предметы и явления действительности, в результате чего и возникает активность. В англоязычной литературе принято более широкое толкование мотива («motive»). Мотив – это нечто внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающее его к действию. Поэтому во избежание смысловых ошибок, слово «motive» следует переводить как «побуждение», «стремление», «импульс», «мотивация» [1, с. 273].

А. Н. Леонтьев отмечает, что наличия одной лишь потребности, которая переживается человеком в виде желаний и влечений, недостаточно, чтобы деятельность осуществилась. Необходим «объект, который, отвечая потребности, явился бы побудителем деятельности, придал бы ей определенную конкретную направленность, то, что, отражаясь в голове человека, побуждает деятельность, направляя ее на удовлетворение определенной потребности, называется мотивом этой деятельности» [2, с. 86].

Проблема мотивации и мотивационной сферы человека на протяжении всего существования этих понятий вызывала интерес и исследовалась зарубежными и отечественными специалистами

и учеными. У этого вопроса имеются две стороны. «С одной стороны, на сегодняшний день возникла потребность внедрения в практику психологических и педагогических исследований, предметом изучения которых является побудительная сфера личности, которая определяет ее поведение и процесс социализации. С другой стороны, необходимо решить проблему связи мотивации человека с социальной детерминацией его психики» [3, с. 10].

Важнейшей потребностью нашего общества является совершенствование современной системы образования и поиск путей побуждения и повышения мотивации при изучении иностранных языков. Так как чем выше уровень мотивации учащихся, тем плодотворней будет процесс изучения иностранного языка.

В своей теории мотивации А. Маслоу говорит о том, что ведущий основной мотив личности является основой ее стремления к непрерывному развитию. Автор отмечает: «мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Моменты самоактуализации дают человеку высшие переживания, которые становятся необходимой его частью в силу своей яркой специфичности» [4, с. 95]. Таким образом, внутренние и внешние мотивы человека определяют его поведение и стремление «быть тем, чем он может стать».

Психологические и методологические стороны проблемы повышения мотивации требуют тщательного изучения. Для отбора современных методов обучения следует выделить несколько важнейших критериев:

- грамотное стимулирование со стороны учителя;
- включение эмоциональной сферы в процесс обучения; создание доброжелательной атмосферы комфорта и непринужденности, что позволило бы вызвать интерес учащихся, желание использовать язык на практике, потребность учиться, тем самым приближая их к успешному овладению предметом;
- личностная индивидуализация, т. е. учителю необходимо затрагивать личность учащегося, вовлекая его ощущения, эмоции и чувства в процесс обучения, учитывать его потребности, побуждать к раскрытию речевых и творческих способностей;
- вовлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке, создание таких ситуаций, когда учащийся учится самостоятельно работать над языком, с учетом его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей, обеспечивая тем самым индивидуальный подход к обучению;

- регулярный контроль знаний, навыков, умений учащихся;
- обязательное использование аудиовизуальных средств;
- организация взаимодействия с другими участниками образовательного процесса и использование разнообразных форм работы в классе: работа индивидуально, в паре, в группе, коллективно, которые стимулируют активность учащихся в полной мере;
- организация учебной деятельности так, чтобы учащийся понимал, что процесс обучения связан с его личностью, увлечениями и интересами, независимо от приемов и средств, выбранных учителем [5, с. 97].

Для применения на практике и использования в процессе обучения учителям важно уделить внимание следующим методикам обучения иностранным языкам:

- важно использовать проблемные задания и ситуации в работе;
- необходимо использование познавательных и ролевых игр в процессе обучения, так как игровые технологии, интерактивные методики и коммуникативный подход формируют у учащихся мотивацию к изучению иностранного языка;
- вводить метод проектов, что, несомненно, разнообразит учебную деятельность;
- интересный и познавательный страноведческий материал привлечет внимание учащихся;
- следует проводить внеклассные занятия и внеклассные языковые мероприятия для повышения интереса учащихся к предмету.

Изучая и усваивая иностранный язык с помощью таких методов, учащиеся воспринимают его как инструмент взаимодействия с партнерами в любой ситуации общения, что расширяет их возможности как специалистов в их будущей профессии.

Понятие мотива и мотивации являются темой исследования многих психолого-педагогических трудов, так как непосредственно эти составляющие главным образом определяют эффективность и результативность учебного процесса по изучению иностранного языка.

Список использованной литературы

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

3. Вилюнас, В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2016. – 458 с.

4. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2016. – 352 с.

5. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

УДК 372.881.111.22

В. Ф. Орлова

(ГУО «Гимназия им. Я. Купалы г. Мозырь», Мозырь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена одной из важных проблем в образовании – формированию коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку посредством использования технологии визуализации. Рассматривается вариант организации деятельности учащихся при помощи образовательной платформы FLIPGRID. Анализ работы с платформой позволил выявить преимущества её использования в учреждениях образования для обеспечения успешного усвоения учебного материала посредством визуализации. В данной статье, по сравнению с другими родственными по тематике и целевому назначению публикациями, рассматривается организация поэтапной работы на данной платформе и различные формы взаимодействия учащихся при её интеграции в процесс обучения английскому языку.

В настоящее время одной из значимых составляющих реформирования системы образования в Республике Беларусь является информатизация образовательного пространства школ, обусловленная не только информационными процессами в обществе, но и сложной эпидемиологической обстановкой, которая привела к использованию в общеобразовательных учреждениях технологии визуализации в различных её проявлениях.

Её влияние на систему образования огромно, так как визуализация с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) совершенствует образовательный процесс, представляя новую модель

обучения посредством изменения методов преподавания, где основной задачей педагога является организация интерактивного процесса получения знаний, основанного на симбиозе компетентностного и личностно-ориентированного подходов с использованием ИКТ.

Общение через электронную почту, электронный дневник и гугл-диск, где размещены необходимые для изучения материалы, не позволяет в полной мере визуализировать образовательный процесс и сделать его интерактивным, так как большая часть усвоения осуществляется учащимися в пассивной форме.

Решить данную проблему помогает сервис *Flipgrid* – бесплатное и простое в использовании приложение, в котором учащиеся используют инструменты создания и записи своих видеозвонков, историй, монологов и диалогов по разным темам продолжительностью от 15 секунд до 10 минут при помощи компьютера или мобильного устройства по заданной теме урока [1].

Для организации интерактивной работы, педагогу необходимо зарегистрироваться на платформе www.flipgrid.com:

- 1) создать свой грид («группу»), например, «11а», «9б» и т. д.;
- 2) внутри грида создать тему для обсуждения, например, «Fashion», «Weather»;
- 3) пригласить учащихся в группу для обсуждения, отправив для этого уникальный цифровой код или QR-код, который присваивается каждой созданной группе (через мессенджер, группу в социальной сети, электронное письмо).

После этого учащиеся могут войти в свой грид и записать своё видеосообщение по заданной теме, которое отражается на главной странице группы.

Следует отметить, что кроме взаимодействия «учитель-учащийся», данный сервис позволяет подключить к образовательному процессу и родителей, обеспечив тем самым работу треугольника «учитель – учащийся – родитель». Это возможно благодаря использованию разных ссылок для просмотра работ учащихся, пройдя по которым родители могут просмотреть видеосообщения и активность только своего ребенка.

Все видеосообщения педагог может скачать к себе на компьютер, встроить в собственный блог или сайт, дублировать, удалять и т. д. Кроме того, можно отслеживать в режиме реального времени процент и качество выполнения задания для последующей обратной связи (базовой или персонализированной) и коррекции знаний.

Для того чтобы работа на сервисе была эффективной и интерактивной, задача учащихся состоит не только в том, чтобы оставить своё видеосообщение, но и в обязательном комментировании сообщения своих одноклассников. Для этого используются разработанные совместно с учащимися критерии оценивания: оставить комментарий минимально на два видео, отметить два момента, которые понравились или с которыми учащийся согласен; указать два момента, которые нужно улучшить или с которыми не согласен (указать причину) и т. д. Таким образом, у учащихся развивается не только коммуникативная компетенция, но и происходит воспитание информационной культуры в соответствии с рекомендациями инструктивно-методического письма «Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2021/2022 учебном году», а именно – формирование навыков безопасного и эффективного использования интернет-ресурсов и подготовку к жизни в информационном обществе [2].

Опыт совместной работы с учащимися 6-х, 9-х и 11 классов на платформе *Flipgrid* показал, что её образовательные возможности позволяют рассматривать этот сервис как эффективное средство обучения английскому языку в общеобразовательной школе, так как он обеспечивает практическое использование полученных знаний и их визуализацию в разнообразной форме, например:

1. **Свободный микрофон.** Не всегда в классе при изучении какой-либо темы есть возможность высказаться всем учащимся. Благодаря этому сервису, они могут записать видеосообщение по изучаемой теме дома и получить обратную связь и отметку.

2. **Живой журнал.** При изучении темы «Fashion» учащиеся высказывают свое мнение о знаменитости, которую они считают самой модной. В результате получается подборка видео, отражающая разнообразие мнений и решений.

3. **«Форум идей».** Учащиеся могут опубликовать обзор того, какое средство СМИ они считают наиболее влиятельным и почему. Ограничение по времени для видеосообщений помогает обучающимся лаконично формулировать свои мысли, а инструмент «Комментирование» создаёт прекрасную возможность для привития им культуры цифрового гражданства.

4. **Создание мини-проектов.** Учащиеся работают в мини-группах по теме «A healthy lifestyle» над итоговым проектом. В результате получается большая палитра видео, которая помогает учащимся учиться друг у друга, реализуя принцип «равный обучает равного».

5. Копилка материалов. Созданный по инициативе учащихся грид для тех, кто по уважительной причине не может находиться на учебных занятиях. В нем они делятся плейлистами с подборкой коротких видео по изученному грамматическому материалу для того, чтобы у всех была возможность изучить пропущенную тему.

Из вышесказанного очевидно, что такой формат использования технологии визуализации посредством онлайн-платформы *Flipgrid* позволяет мотивировать учащихся, совершенствовать навыки их цифровой грамотности, осуществлять качественную рефлексию и обратную связь, что совершенствует образовательный процесс по иностранному языку с учетом личности каждого учащегося.

Список использованной литературы

1. Educators: Getting Started with Flipgrid [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=5pHsg0i_0x8&feature=emb_logo. – Дата доступа: 14.03.2021.

2. Инструктивно-методическое письмо «Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2021/2022 учебном году» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/informatsionno-analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/>. – Дата доступа: 10.08.2021.

УДК 372.881.111.22

О. Н. Панзига

*(Национальный университет «Черниговский колледж»
им. Т. Г. Шевченко, Чернигов)*

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ ВО ВРЕМЯ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ

В статье сформулировано определение дистанционного обучения, его методов и форм. Названы особенности обучения в отдаленном доступе. В предлагаемой работе рассматриваются общедидактические методы и формы работы, а также отличительные черты, обусловленные

дистанционным обучением. Описаны методы, используемые для обучения второму иностранному (немецкому) языку, формы работы, которые используются для достижения целей этого обучения.

Нынешняя ситуация в мире с COVID-19, развитием новых технологий и возрастающей потребностью в высококвалифицированных кадрах во всех сферах жизни готовит нам как новые трудности и испытания, так и создает новые возможности. 2020 год принес нам новые реалии и в один момент нужно было перестроиться с обычного обучения в аудитории на дистанционное образование перед экраном компьютера. Возникла острая необходимость использования новых методов и форм на занятиях по второму иностранному (немецкому) языку. Дистанционное обучение (ДО) – это образование, получаемое посредством интернет-технологий, когда студенты удалены от преподавателя и не имеют возможности заниматься в учебных лабораториях, но в то же время могут в любой момент поддерживать диалог с преподавателем с помощью средств телекоммуникации. Технология дистанционного обучения определяет и систему методов, специфических средств и форм обучения, посредством которой реализуется содержание обучения, осуществляется целенаправленная совокупность педагогических процедур, регулирующих операционный состав деятельности обучаемых, ее структуру и развитие. Из практического опыта мы можем утверждать, что перспектива развития дистанционного образования такова, что постепенно могут быть вытеснены традиционные формы обучения. Кроме того, в педагогическую практику пришло осознание того, что методы и средства ДО могут быть применимы во всех формах образовательного процесса. Как известно, метод (от греч. *methodos* – ‘путь’) – это базисная категория методики, в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. Это понятие употребляется в современной науке в трех значениях: общеметодологическом, общедидактическом и собственно методическом, частнометодическом [1, с. 135]. При изучении немецкого языка общедидактические методы обучения в системе ДО реализуются через множество приемов обучения, каждый из которых представляет собой конкретное действие, направленное на достижение частной цели и выполняемое с помощью различных дидактических средств обучения. Эти методы классифицируются на основании разных признаков: а) по источнику получения знаний и формирования навыков и умений (блог, видео, анализ языка, упражнения, работа с текстом,

использование средств наглядности); б) по степени и характеру участия обучаемых в учебном процессе (синхронные/асинхронные, активные/пассивные методы); в) по способу работы учащихся (устные и письменные, онлайн/оффлайн, индивидуальные и коллективные методы). В этой связи выделяются методы: 1) обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные); 2) стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (ролевые игры, учебные дискуссии, метод проектов); 3) контроля и самоконтроля учебной деятельности (опрос, зачет, экзамен и др.). В реализации методов обучения на занятиях участвуют как преподаватель, так и учащиеся, поэтому общедидактические методы можно рассматривать в виде двух взаимосвязанных групп методов – преподавания (используются преподавателем для изложения нового материала, организации его усвоения и контроля за усвоением) и учения (применяются учащимися в процессе познавательной и практической деятельности) [2]. Все эти методы используются в дистанционном обучении, но приобретают новое «звучание». Если мы говорим о методах, обеспечивающих овладение учебным материалом, то возможно также использовать традиционное преподавание на видеоконференциях, а возможно использовать разные *Power Point презентации* (программные или же *Google презентации*), также презентации на *Jam board (Google)* или других виртуальных досках (*Lucidspark, Miro, AMW board, Whiteboard Fox, Twiddla*), кроме того, можно загружать информацию на разных платформах, таких как *Classroom, Padlet*, готовить и выполнять разные упражнения на *Learning Apps, Worldwall*. А можно объединять все эти методы. Специфика ДО также определяет и формы организации обучения. Многие методисты определяют ДО прежде всего как самостоятельную и индивидуальную работу. Отчасти это верно, так как обучение в университете состоит из практических занятий и самостоятельной работы, в соотношении 60:40, а чем старше курс, тем больше соотношение меняется в пользу самостоятельной работы. Но если мы говорим об обучении иностранным языкам, то практика языка просто необходима, даже несмотря на множество разных средств, например, подкастов, видео и т. п., которые студенты могут смотреть, слушать, а также множество приложений, таких как *lang-8.com, italki.com, englishbaby.com, interpals.net, conversationexchange.com*, где можно общаться с носителями языка и совершенствовать свои знания, навыки и умения. Итак, рассматривают на сегодняшний день следующие формы ДО: видеоконференции (обмен видеоизображением, которое сопровождается звуком);

аудиоконференции (обмен звуковой информацией на цифровых и аналоговых средствах связи); компьютерная телеконференция (видеоконференция, которая проводится с применением компьютеров, подключенных к высокоскоростному Интернету и оснащенных микрофонами и цифровыми видеокамерами); видеолекция; занятия в чате, веб-уроки; методы радио- и телекоммуникации (телевизионные каналы); обучение, организованное с помощью разных платформ: *Moodle, iSpringLearn, WebTutor, Teachbase*. В процессе обучения немецкому как второму иностранному языку, мы используем различные видеоконференции на разных платформах, в зависимости от предпочтений, целей, возможностей определенного приложения. Широкой популярностью пользуются: *Zoom, Skype, Google Meet, Click Meeting, MyOwnConference, Webinar, Adobe Connect, Cisco WebEx, Together Talk*. Такие платформы позволяют создать виртуальную языковую среду, общаться в группе в парах, использовать виртуальные доски, проводить опросы, организовывать презентации. Особого внимания заслуживает работа в приложении *Padlet*. Это виртуальная доска, где можно постить сообщения, фото и видео, комментировать, работать коллегиально и индивидуально. В этом приложении можно формировать как рецептивные, так и репродуктивные умения. Мы используем это приложение как на практических занятиях, так и в самостоятельной работе, при подготовке, а также во время домашнего чтения [3]. Мы согласны с О. Н. Толстобочковым, что, как и в традиционном учебном процессе, главным звеном обеспечения высокой эффективности образовательного процесса является преподаватель. Значительная специфика дидактического процесса дистанционного обучения вызвала необходимость ввести в практику для обозначения обучающего термин «тьютор». Тьютор должен демонстрировать свое умение видеть технологические, организационные, социально-экономические и социально-психологические возможности получения максимального педагогического результата. Функции тьютора зависят от принятой в системе дистанционного обучения модели обучения. Тьюторами могут быть как штатные преподаватели вузов, так и лица, имеющие другие профессии и привлекаемые на условиях совместительства или почасовой оплаты труда. В условиях дистанционного обучения основной задачей тьюторов является управление самостоятельной работой слушателей, что предполагает выполнение ими следующих функций: формирование побуждающих мотивов; постановка целей и задач; передача знаний, опыта; организационная деятельность; организация взаимодействия между слушателями; контроль процесса обучения [4].

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что дистанционное образование находится в процессе развития и совершенствования, ведутся исследования по разработке новых методов работы в условиях отдаленной работы, появляются новые или трансформируются применяемые ныне формы работы. Нашу задачу мы видим в том, чтобы активно участвовать в этом процессе, дабы усовершенствовать наш практический опыт.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Методы обучения, общеметодологические методы обучения. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/6215275/page:2/>. – Дата доступа: 09.09.2021.

3. Германістика і виклики часу: Міждисциплінарність, інтернаціоналізація та диджиталізація/ Germanistik und Herausforderungen der Zeit: Interdisziplinär, Internationalisierung und Digitalisierung – Матеріали XXVIII Міжнар. наук.-практ. конф. Асоціації українських германістів (24–25 вересня 2021 р.) – Львів : ПАІС, 2021. – С. 147–149.

4. Толстобоков, О. Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения: монография / О. Н. Толстобоков. – М. : Мир науки, 2020. – Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/37MNNPM20.pdf>. – Дата доступа: 08.09.2021.

УДК 387.14

Н. В. Полякова, В. П. Шабанова

(Московский государственный областной университет, Москва)

РАЗРАБОТКА ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время, в условиях изменяющейся парадигмы образования, дистанционное обучение как никогда актуально. Кроме того, в мире уже накоплен значительный опыт реализации систем дистанционного обучения, которые отличаются друг от друга не

только методологией, но и зависят от конкретных особенностей той или иной страны. В целом, подавляющее большинство признает, что будущее за дистанционным обучением не только в силу развития информационно-коммуникационных технологий, но и как следующий закономерный этап развития образовательных систем. В статье выявляются качественные характеристики курсов дистанционного обучения, разработанных к настоящему времени в российских вузах.

В условиях постоянных изменений на рынке труда, отмирания отдельных профессий и возникновения новых видов деятельности, а также с увеличением возраста выхода на пенсию особенно важно обеспечить населению страны возможности для постоянного профессионального роста и непрерывного образования. Образование должно стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким массам людей возможность получения послевузовского и дополнительного образования [1].

Этим целям служит разработанная в 2015 г. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года (проект 28.09.2015) [2]. В концепции отражены основные положения государственной политики в области непрерывного образования.

Концепция развития непрерывного образования предусматривает создание широкого спектра возможностей для осуществления непрерывного образования взрослого населения Российской Федерации. Одним из направлений, рассматриваемых в данном документе, является разработка «открытых онлайн-курсов».

Обучение с помощью онлайн-курсов может являться средством как для достижения профессиональных целей, так и для личностного роста. Обучение основано на принципах добровольности, осознанного выбора траектории обучения, понимания мотивации, самостоятельности, индивидуального подхода, самодисциплины.

В то же самое время восприятие дистанционного обучения довольно неоднозначно. С одной стороны, оно имеет положительный имидж как «новая методика обучения», которая, согласно многочисленным исследованиям, основана на удовлетворении потребностей студентов. По данным опроса, проведенного исследователями Университета Пьера Мендеса-Франса (Франция, г. Гренобль), студентам

легче учиться с новым СМИ, чем лицом к лицу с преподавателем [3, с. 137–164]. Вместе с тем новые образовательные программы зачастую имеют слабую теоретическую и/или методологическую базу.

Перед выбором курса необходимо определить и структурировать цели обучения и желаемый результат, мотивацию, ресурсы; согласовать график обучения с профессиональной и личной жизнью. Таким образом, вначале следует ответить на вопросы:

Чему я хочу научиться?

Чего я хочу достичь?

Какие ресурсы мне доступны?

Сколько времени на обучение я могу выделить в день (неделю)?

Российские вузы обладают огромным научным, методическим и организационным потенциалом для предоставления дополнительных услуг как для студентов, так и для сторонних слушателей. В настоящее время вузами активно разрабатываются различные курсы дистанционного обучения. Данные курсы можно разделить на следующие группы:

1) по цели обучения:

– курсы дистанционного образования для студентов вуза и сторонних слушателей;

– курсы повышения квалификации;

– курсы профессиональной переподготовки (часто совмещают очную и дистанционную формы).

2) по месту размещения:

– на сайтах вузов;

– на образовательных платформах, например Coursera (<https://www.coursera.org/>).

3) по доступности:

– бесплатные;

– платные;

– платные при получении сертификата.

Для освоения дистанционного курса обучающиеся должны обладать навыками владения персональным компьютером на уровне уверенного пользователя, навыками работы с офисными приложениями MS Word, MS Excel и навыками работы в информационной образовательной среде (например, системе Moodle). Иногда требуются навыки работы с программами для осуществления видео-конференц-связи (например, Skype, Zoom, Teams).

Дистанционный курс имеет четкую структуру и содержит определенные элементы.

Материал, предлагаемый слушателям для изучения, логически выстроен в виде отдельных тем (элементов курса). В рамках отдельной темы предлагается теоретический материал (учебник, лекции), снабженный глоссарием или гиперссылками на другие электронные ресурсы в открытом доступе (словари, энциклопедии и т. д.). Теоретический материал может быть дополнен иллюстрационным материалом в виде изображений, графиков, таблиц, статистических данных, видео- и аудиофайлов. Для закрепления теоретического материала и выработки умений и навыков предлагается практическая часть, содержащая упражнения и практические задания для формирования определенных компетенций. Например, при изучении иностранного языка это могут быть упражнения для развития грамматических навыков, для формирования языковой и коммуникативной компетенции.

Для создания заданий учебные платформы типа Moodle обладают широким набором инструментов. У создателя курса есть возможность загружать в систему разные виды файлов (текстовые, аудио- и видеофайлы), гиперссылки, создавать отдельные страницы. Предусмотрена возможность выполнять упражнения с заданным ответом и задания с открытым ответом, например, эссе.

Упражнения для формирования компетенций можно подразделить на обязательные для успешного прохождения курса и дополнительные (необязательные). Как отмечалось выше, при создании курса учитывается принцип индивидуального подхода. Обучающийся может самостоятельно оценить свой прогресс на основе полученных баллов за выполненные упражнения. Если результат не удовлетворяет обучающегося, то он может вернуться к изучению теоретического материала, проделать дополнительные упражнения по теме для выработки необходимых навыков, а также проделать обязательные (зачетные упражнения) до достижения 100% результата. Все упражнения снабжены критериями оценивания.

Во многих курсах практикуется система ограничений допуска к следующим темам или упражнениям. Например, условием допуска к теме может быть определенный балл за выполненные задания в предыдущей теме. Таким образом, курс регулирует процесс обучения и обеспечивает усвоение материала.

Изучение каждой темы заканчивается контролем. Контроль может проходить автоматически, тогда контрольные вопросы представлены в виде теста. Это могут быть задания с открытыми вопросами, эссе, сочинение, проект. Такие виды работ оцениваются тьютером курса.

Тесты, как и упражнения, сопровождаются критериями и шкалой оценивания. Выполнение тестов ограничивается временем выполнения и количеством попыток. Допуск к тестам ограничен. Он может открываться автоматически при условии выполнения определенного процента упражнений или открываться тьютором.

Таким образом, можно выделить следующие характеристики качественной программы дистанционного обучения для студентов:

1. Структура курса. Курс должен быть тщательно организован таким образом, чтобы целенаправленно вовлекать студента. При этом многие учащиеся начинают чувствовать, что они больше вовлечены в процесс обучения, чем они когда-либо были вовлечены, обучаясь очно.

2. Средства и способы коммуникации. Программа дистанционного образования может предполагать целый набор способов доставки информации, включая электронную почту, Интернет, телеконференции, а также аудио- и видеоконференции. Способы связи должны максимально соответствовать стилю обучения. Курсы обучения могут быть синхронными или асинхронными. Синхронные курсы требуют одновременного участия преподавателей и студентов и их взаимодействия в реальном времени. Асинхронные способы, в противоположность синхронным, отличаются большой гибкостью и дают возможность студенту выбирать удобное для него время работы над материалом курса. Программы, использующие асинхронные способы взаимодействия, предполагают использование Интернета и электронной почты.

3. Поддержка и контакт со студентами. В противоположность представлениям многих, студенты, обучающиеся по хорошей программе дистанционного образования, не должны чувствовать себя изолированными друг от друга [4]. Качественная программа подразумевает множество способов и приемов для создания настоящей атмосферы взаимодействия. Должна существовать онлайн-поддержка чатов и форумов, онлайн-информационные доски и другие средства консультирования и поддержки студентов.

Список использованной литературы

1. Осипова, Л. Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л. Б. Осипова, О. М. Горева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14612>. – Дата доступа: 15.09.2021.

2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/do/struktura-i-funkcii/otdel-nepreryvnogo-obrazovaniya/proektkoncepcii-razvitiya-nepreryvnogo-184853.html>. Дата доступа: 20.07.2021.

3. Dessus, Ph. Études sur l'enseignement expérimentales à distance / Ph. Dessus, B. Lemaire, J. Baillé // Sciences et techniques éducatives. – 2019. – Volume 4 n°2. – P. 137–164.

4. Тестирование в дистанционном образовании / Е. О. Дерюгина [и др.] // Электронный журнал: наука, техника и образование. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26096858_76958596.pdf. – Дата доступа: 15.09.2021.

УДК 811.161.1

И. Н. Пузенко

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

Л. А. Тюкина

(Ярославский государственный технический университет, Ярославль)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА И ЕЁ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Согласно современной концепции обучения русскому языку как иностранному в системе высшего образования для иностранных студентов главной целью обучения данному предмету в вузе наряду с академическими и социально-личностными компетенциями становится формирование профессионально значимых компетенций, необходимых для успешного осуществления иноязычной коммуникации в коммуникативном пространстве профессиональной деятельности.

Учебная дисциплина «Русский язык (профессиональная лексика)» в вузах неязыковых специальностей предназначена для иностранных студентов учреждений высшего образования, изучающих русский язык как иностранный по программе базового уровня и овладевающих профессиональной лексикой русского языка в необходимом объеме. Обучение русскому языку как иностранному

в техническом университете имеет ряд лингвистических, психологических и организационных особенностей, основными из которых являются трудности усвоения профессиональной лексики и терминологии, связанные с недостаточной разработанностью современных методик и технологий обучения данному виду лексики. В рамках данного курса важнейшей составной частью работы над продуктивным овладением русской речью определенного профиля и чтением профессионально ориентированных и специальных текстов становится обогащение соответствующего словаря обучающихся.

Цель обучения иностранных студентов в объёме учебной программы данной дисциплины состоит в овладении ими определённым набором единиц общетехнической и профессиональной лексики, а также технической и специальной терминологией, чтобы обеспечить им возможность овладеть русским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения в официально-деловой, профессиональной и узкоспециальной сферах общения в пределах уровня коммуникативной и профессиональной достаточности в соответствии с нормами русского языка. Важной целеустановкой обучения выступает при этом систематическое накопление и расширение словарного запаса студентов, а также разработка и внедрение в учебный процесс активных технологий по обучению студентов неязыковых специальностей иноязычной лексике, необходимой для работы с общенаучными, профессионально ориентированными и специальными текстами по профессионально значимым темам, так как знание лексики, как основного строительного материала языка, выступает основным критерием успешности овладения подязыком специальности и является составной частью профессионализма выпускников технических специальностей. Знание активного словаря частотной лексики, профессиональной лексики и терминологии играет большую роль в развитии речевых умений обучаемых в связи с разнообразием лексического состава языка.

Освоение иностранными студентами содержания предлагаемого профессионального модуля призвано обеспечить им достаточный уровень речевой и языковой компетентности в области словарного запаса языка, от которого зависит успешность усвоения ими учебного материала и их возможность общаться на изучаемом языке с любой аудиторией и решать конкретные задачи и проблемы на базе языковых и профессиональных знаний.

Комплексная реализация намеченных целей в пределах предметно-тематического курса предполагает решение следующих узловых моментов:

а) систематически расширять запас общеупотребительной, специальной и терминологической лексики у иностранных студентов путем активизации умений и навыков работы с профессионально ориентированными текстами и сформировать комплекс лексических навыков профессионального характера, необходимых для свободного общения в профессиональной области знаний;

б) совершенствовать умения и навыки речевой деятельности студентов по профессионально ориентированному чтению специальной литературы с варьируемой целью для формирования у обучающихся комплекса речевых умений и навыков в основных видах коммуникативной деятельности, необходимых для свободного чтения учебной и научной литературы соответствующей отрасли знаний на русском языке [1, с. 19–20].

Для достижения намеченных целей в процессе преподавания дисциплины «Русский язык (профессиональная лексика)» должны реализоваться следующие дидактические приёмы и шаги:

– формирование у обучающихся комплекса речевых умений в основных видах иноязычной речевой деятельности: в чтении, аудировании, говорении и письме, необходимых для свободного понимания лекционных, семинарских и практических курсов; зрелого чтения учебной и научной литературы по специальности; устной речи в монологической и диалогической форме (доклад, сообщение, презентация, беседа за круглым столом, дискуссия, подведение итогов); письменной речи на темы, связанные со специальностью обучающихся (конспект, тезисы, доклад, реферирование и аннотирование); свободного пользования этикетными формами повседневного, официально-делового и научного общения;

– регулярное развитие у обучающихся умений вербально реализовывать основные типы речевых интенций в социально-культурной, официально-деловой, профессиональной и повседневной сферах общения;

– систематическая выработка у обучающихся эффективных стратегий переработки учебной информации, включая стратегии прогнозирования, категоризации, детализации, аргументирования, обобщения и формулирования логических выводов;

– привитие обучающимся умений беседовать и полемизировать по официально-деловой и профессиональной тематике, высказывать оппоненту критические замечания, четко и ясно излагать свою точку зрения по заданной научной проблеме с учетом высказанных критических замечаний.

Лексическое обеспечение видов иноязычной речевой деятельности охватывает общеупотребительную и профессионально ориентированную лексику, терминологическую лексику, лексику по профилю студента, учитывая подязык специальности, а также несвободные словосочетания терминологического характера и устойчивые словосочетания, характерные для научного жанра и стиля речи.

Модуль профессионально ориентированного владения русским языком как иностранным включает такие основные компоненты обучения языку, как языковой материал, навыки и речевые умения, знание средств языка и правил пользования ими, учебные и компенсационные умения, культуру страны изучаемого языка, сферы, темы, ситуации профессионального общения и текстовый материал по специальности студента. Имея модульный характер, данный курс позволяет раскрыть тематическое содержание предметных тем и освоить учебную дисциплину в целом. Изучение курса русского языка (профессиональная лексика) должно интегрироваться со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых компетенций и качеств обучаемой личности.

В процессе решения коммуникативных задач, входящих в обязательный перечень для достижения уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (далее – УКНПД), иностранный студент при усвоении данного курса должен овладеть и знать:

- лексические и грамматические правила и нормы построения русского языка, характерные для общенаучной, общетехнической и профессиональной речи, базовую лексику, представляющую общенаучный и научно-технический жанр и стиль, а также основную профессиональную лексику и терминологию в области специальности студента;

- стратегию и тактику выбора лексических средств, используемых в учебно-научной, официально-деловой сфере общения и профессиональной деятельности;

- правильное употребление лексических средств как в рамках отдельного предложения, так и при осуществлении коммуникативно-речевой деятельности, в том числе с учетом ее ситуативности и стилистического характера;

- основные значения изученной профессиональной и специальной лексики, обслуживающей ситуации общения в учебно-профессиональной, деловой и социально-культурной сферах деятельности;

– основные грамматические явления и структуры, используемые в устном и письменном общении, характерном для данного этапа обучения [2, с. 18–19].

В рамках УКНПД иностранный студент на протяжении всего срока обучения должен уметь:

– постоянно пополнять и совершенствовать лексический минимум; распознавать и использовать лексико-грамматические конструкции в заданном контексте;

– выбирать адекватную форму речевого поведения, анализировать полученную информацию, понимать основное содержание текстов монологического характера в рамках изученных тем, вести беседу на иностранном языке по официально-деловой и профессиональной тематике;

– свободно общаться в неограниченном круге коммуникативных ситуаций и по темам специальности, адекватно воспринимать устную академическую речь, предъявляемую в лекциях, докладах, дискуссиях и беседах; производить содержательно-оценочную переработку текста, формулировать свою точку зрения и аргументированно излагать её;

– использовать русский язык в качестве инструмента профессиональной деятельности: конспектирование лекций, реферирование и аннотирование общетехнических и профессионально ориентированных текстов; выступление на семинарах, в аудитории, на конференциях с публичной речью.

В рамках УКНПД иностранный студент должен продемонстрировать сформированное владение:

– алгоритмом работы с учебно-научными материалами (лекционными, семинарскими, лабораторными, практическими) на русском языке, общей, профессионально ориентированной и специальной лексикой, основными приёмами аннотирования/реферирования, перевода литературы по специальности, основами устной речи (подготовленные сообщения и доклады по тематике специальности), навыками устной коммуникации, необходимыми для взаимодействия и общения на общие и профессионально ориентированные темы;

– культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

– навыками использования письменных источников информации, сбора необходимых данных и их анализа;

– основными стратегиями профессионального чтения;

– методами мониторинга и исправления ошибок [3, с. 238–245].

Обобщая изложенное, заметим, что в соответствии с профилем обучения и программой учебно-профессионального модуля иностранные студенты неязыковых специальностей должны уметь осуществлять речевое общение в пределах:

- повседневной и социально-культурной сферы общения,
- учебно-профессиональной сферы делового общения;
- избранного направления профессиональной деятельности;
- избранной специальности как научной отрасли знаний.

При достижении УКНПД иностранный студент должен:

- быть способным к активному социальному взаимодействию в академической группе;
- быть способным к самостоятельной работе по избранному направлению профессиональной деятельности и самоконтролю;
- обладать способностью к межличностной коммуникации;
- уметь работать в команде, адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны;
- уметь вести конспект лекций, семинарских и практических занятий;
- работать с научно-популярной, технической и специальной литературой и вести профессиональную деятельность на русском языке.

Предлагаемая концепция обучения русскому языку как иностранному в пределах курса «Русский язык (профессиональная лексика)» в системе непрерывного образования будет содействовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать русский язык как иностранный как средство профессионального и межличностного общения во всех сферах коммуникации.

Список использованной литературы

1. Коцаренко, А. М. Методы развития компетенции чтения профессиональной литературы / А. М. Коцаренко // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 февраля 2013 г. – Минск : БГЭУ, 2013. – С. 19–20.

2. Дьолог, О. С. Особенности преподавания русского языка студентам из Туркменистана / О. С. Дьолог // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 февраля 2013 г. – Минск : БГЭУ, 2013. – С. 18–19.

3. Лапуцкая, И. И. Особенности чтения лекции на русском языке студентам-иностранцам / И. И. Лапуцкая // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник науч. статей по материалам I Междунар. науч.-практ. конф., выпуск I. – Пинск, 12 апреля 2019 г. / ПГУ, БГЭУ. – Пинск, 2019. – С. 238–245.

УДК 378.147:811

Л. А. Силкович

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматриваются основополагающие методологические подходы и система принятых принципов, которые положены в основу создания научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования.

Общемировой тенденцией в развитии современного высшего профессионального образования является усиление практико-ориентированной направленности его содержания, организации образовательного процесса, планируемых образовательных результатов. Качество подготовки современного специалиста связывают не с усвоенной суммой академических знаний и умений, а с качеством развития его личности, профессиональных и субъектных характеристик, ценностных ориентаций и способностей, обусловленных опытом использования освоенного содержания в профессионально и лично значимой сфере деятельности.

Ключевая установка современности – движение в сторону развития личности будущего специалиста, достижения им образовательных результатов в круге не только предметных, но и личностных и метапредметных компетенций, необходимых человеку XXI века (способность комплексно решать проблемы, координировать свои действия с другими людьми, взаимодействовать на основе переговоров; умение управлять людьми, формировать собственные суждения

и принимать на их основе решения; обладать критическим мышлением, креативностью, когнитивной гибкостью, эмоциональным интеллектom), так называемые «мягкие» / «гибкие» навыки (soft skills), которые способны «встраиваться» во многие сферы социальной и профессиональной деятельности, являются основой профессионализма [1]. Такие навыки интегрируются в основное содержание образования и приумножают кумулятивный потенциал способностей специалиста эффективно действовать в условиях высокой неопределенности и быстрой смены условий профессиональных задач.

В сложившихся условиях совершенно очевидна необходимость пересмотра и обновления общей методологии лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, разработки научно-методического обеспечения иного уровня и качества, имеющего перспективный и упреждающий характер и определяющего новые образовательные ориентиры в области содержания, методов и технологий обучения, способов диагностики образовательных результатов.

Основаниями методологии разработанного в нашем исследовании научно-методического обеспечения являются обоснованные и принятые в рамках современных психолого-педагогических исследований системный, культурологический, компетентностный, личностно ориентированный и деятельностный подходы в их непротиворечивом единстве. Данные подходы, обладая большим взаимодействующим потенциалом, позволяют рассмотреть лингводидактическую подготовку учителя с разных позиций и комплексно подойти к разработке соответствующего научно-методического обеспечения.

Системный подход, определяя общенаучный уровень исследования проблемы, позволяет рассмотреть лингводидактическую подготовку как систему, представляющую собой комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов (целевой, содержательный, инструментально-процессуальный, результативно-диагностический), а единство возникающих в этом взаимодействии связей и отношений обеспечивает формирование у будущего учителя уникальной образовательной ценности – того комплекса компетенций, который позволяет ему самостоятельно и эффективно решать задачи обучения иностранному языку и культуре в условиях изменившегося социокультурного контекста изучения иностранного языка и обучения ему, а также с учетом актуального состояния лингводидактики и методики обучения иностранным языкам и смежных научных дисциплин. В логике данного подхода система лингводидактической подготовки представляет собой сложную образовательную структуру

гуманитарного характера, которая реализуется с помощью особой деятельности – социально-культурно-образовательной, и в конечном итоге продуцирующая профессиональный человеческий ресурс (учителей иностранного языка) для системы обучения иностранному языку на разных ступенях и уровнях.

Принцип системности позволяет выдержать такие важнейшие параметры системы лингводидактической подготовки, как целенаправленность, комплексность и взаимообусловленность внешних и внутренних факторов, позволяет синхронизировать требования к лингводидактической подготовке учителя с современными образовательными программами по иностранному языку для учреждений общего среднего образования, а также с программами будущего, которые только закладываются в системе образования Республики Беларусь, т. е. не только описать состояние лингводидактической подготовки, но и отразить процесс ее развития и, следовательно, придать научно-методическому обеспечению опережающий характер.

Культурологический подход, обеспечивая общепhilosophical уровень рассмотрения проблемы, исходит из понимания образования как процесса приобщения человека к культуре и в то же время как результат интериоризации культуры и способствует рассмотрению лингводидактической подготовки как культурного процесса, осуществляемого в культуросообразном пространстве, все компоненты которого наполнены человеческими смыслами и служат студенту – будущему учителю иностранного языка, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире профессиональных и культурных ценностей. Для современной культуры особенным является признание множественности истин и представлений о мире, признание их своеобразия и ценности, поиск диалога и взаимопонимания. В сфере образования этой тенденции соответствует отказ от единой модели культурного образованного человека, предоставление личности права выбора и самостоятельного определения своего идеала и культурного образца. Исходя из этого, мы утверждаем ценностно ориентированный характер лингводидактической подготовки учителя иностранного языка, предполагающий наряду с усвоением теоретических методических знаний и умений, освоение параметров методической культуры как показателя высокого уровня его профессионализма. Основанолагающими принципами культурологического подхода к лингводидактической подготовке учителя являются принцип *культурной множественности* и принцип *межкультурной доминанты*

при обучении проектированию и реализации образовательного процесса по иностранному языку.

Компетентный подход рассматривается в качестве базового педагогического подхода, имеющего значение методологии при организации образовательной работы со студентами, определяющего организационные и содержательные основания построения образовательного процесса лингводидактической подготовки, нацеленного на достижение совокупного образовательного результата, выражающегося в определенной «трансформации» личности студента – обретение им профессиональной компетентности в единстве психолого-педагогической, методической, лингводидактической, профессионально-коммуникативной, социокультурной, информационно-коммуникационной и самообразовательной компетенций, каждая из которых получила в нашем исследовании методическую детализацию в терминах знаний, умений, социально и лично-значимых качеств. Основными принципами реализации данного подхода к лингводидактической подготовке являются: *ориентация на образовательный результат, фундаментальность, практикоориентированность, метапредметность и междисциплинарность.*

Личностно ориентированный подход, находясь на уровне конкретно-научной методологии, предусматривает формирование и развитие у студентов способности осуществлять профессионально-методическую деятельность на уровне личностных смыслов, раскрывая и реализуя себя как личность в процессе методического образования. Согласно данному подходу в образовательном процессе создаются условия для самовыражения, активного самопроявления на основе актуализации собственного витагенного опыта будущего учителя, что в конечном итоге ведет к развитию его способностей, личностных и профессиональных качеств. В условиях личностно ориентированного обучения формирование ценностно-мотивационного отношения к методической деятельности обусловлено выстраиванием субъект-субъектных диалогических отношений между преподавателем и студентом, когда преподаватель не воспитывает, не учит, а актуализирует, привлекает внимание, пробуждает интерес, направляет совместный поиск, создает условия открытости и партнерства. Личностно ориентированный подход к лингводидактической подготовке обеспечивается принципами *индивидуальной самореализации студентов и включенности в образовательный диалог.*

Деятельностный подход является еще одним не менее важным конкретно-научным подходом к лингводидактической подготовке.

Данный подход обуславливает организацию обучения как деятельности, в которой реализуются потребности обучающихся в деятельности, создаются мотивы, формируется предметное содержание, в силу чего складывается опыт и отношение к опыту. В рамках данного подхода организацию лингводидактической подготовки учителя иностранного языка следует осуществлять в логике его будущей профессиональной деятельности, которая вариативна, многофункциональна и многоаспектна по своей природе. В курсе методики необходимо вскрыть деятельностную структуру предметных знаний и умений. Студент, освоивший систему таких знаний и умений, будет способен понимать, осознавать, анализировать, каким образом он выполняет профессиональную деятельность путем рефлексивной оценки, критики, прогнозирования, проектирования и программирования развития своей деятельности. Деятельностный подход к лингводидактической подготовке реализуется в принципах *ситуативности* и *методической рефлексии*.

Таким образом, описанные методологические подходы и принципы их реализации явились основой разработки научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, в состав которого входит: учебная программа дисциплины «Методика преподавания иностранных языков», учебная программа спецкурса «Методика обучения межкультурному общению в учреждениях общего среднего образования», курс лекций к спецкурсу, учебное пособие по английскому языку по формированию у будущего учителя иностранного языка межкультурной коммуникативной компетенции, система методических упражнений и заданий.

Основные новшества, реализуемые в данном научно-методическом обеспечении, связаны с: усилением практико-ориентированности содержания методического образования; включением в учебные программы не только предметных, но и личностных и метапредметных образовательных результатов; определением образовательных результатов в формулировках, отражающих не единицы усваиваемого содержания, а готовность выпускников решать профессиональные и жизненные задачи; реализацией принципа перспективности; перестройкой образовательного процесса с ориентацией на развитие всех компонентов профессиональной компетенции (когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационно-ценностного); широкой актуализацией межкультурных аспектов методического образования и самообразования; углублением и расширением межпредметных связей.

Список использованной литературы

1. Лысов, С. Четвертая промышленная революция. Эра кибер. По следам «Давос – 2016» / С. Лысов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sherlock-solutions.com/problem-solving-techniques/the-fourth-industrial-revolution-the-era-of-cyber-in-the-footsteps-of-davos-2016>. – Дата доступа : 10.09.2021.

УДК 81'33:378(574)

А. Р. Сулькарнаева

(Казахстанский филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, Нур-Султан)

ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ: ПАРАДИГМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Цель данной работы – рассмотреть парадигмы казахстанского полилингвального образования с 1991 по 2021 годы и определить перспективы его развития на будущее. В работе автор описывает полилингвальное обучение как ключевой аспект межкультурного и международного общения; стандарты владения иностранными языками; модернизацию казахстанского вузовского и послевузовского образования. Исследуя перспективы полилингвального образования, автор приводит убедительные результаты социолингвистического исследования (январь, 2021), демонстрирующие очевидные направления в изучении иностранных языков.

Сегодня в условиях новой экономической и общественно-политической реальности приоритеты политики независимого Казахстана определяются его соответствием международным стандартам. Новые вызовы, возникшие перед человечеством в XXI веке – глобализация, стремительное развитие информационных технологий, вездесущее влияние интернета, растущее разнообразие мессенджеров, популяризация блогер-культуры, мгновенная общественная реакция на экономико-политическую жизнь страны и мира, широкий выбор образовательных учреждений и платформ, онлайн и дистанционное обучение – ставят вопрос о модернизации вузовской системы образования. Это новая объективная реальность; и она бросает вызов всей вузовской системе, независимо от геолокации, языка

обучения, экономических пертурбаций, конфессиональных и политических течений, субъективных предпочтений.

Теперь уже невозможно представить себе качественное высшее образование без обязательной языковой подготовки. Более того, владение иностранным языком – это *must have* (обязательный критерий) сегодняшнего дня, это база *hard skills* (профессиональной компетенции), которая формирует *soft skills* (лидерские качества, социально-коммуникативную компетенцию) будущего лидера. Отметим, что иноязычное образование в Казахстане, глубоко и профессионально продуманное на заре становления независимой республики, получило поддержку государства (в том числе на законодательном уровне) для своего дальнейшего развития. Так каковы же концептуально-документальные, ментально-культурные парадигмы и современные тренды иноязычного образования в Казахстане?

I. Парадигмы полилингвального образования в Казахстане

Изучение иностранных языков в образовательной системе Казахстана имеет сложившуюся историко-культурную традицию. В начале 90-х годов XX века, выполняя обозначенную первым Президентом Казахстана задачу интеграции страны в мировое экономическое сообщество, казахстанская образовательная система была поставлена перед необходимостью существенно модернизироваться.

Полиязычное (и здесь же – иноязычное) обучение стало ключевым объектом внимания казахстанского общества: обсуждались и принимались законы о языках и их статусах; ментально, социально и законодательно изменялся статус и контекст изучения иностранных языков, главным образом, это коснулось английского языка – ведущего языка экономики, науки, информационных технологий и технического прогресса, политического взаимодействия.

Произошли глубокие трансформации «в педагогической теории и образовательной практике, поскольку изменения были нацелены на согласование казахстанских и зарубежных образовательных программ <...> и обеспечение конвертируемости отечественного высшего образования» [1, с. 5].

Уже в 90-х гг. английский язык стал общепризнанно восприниматься как один из главных инструментов познавательной и профессиональной деятельности молодого специалиста. Изучение английского языка – можно с уверенностью утверждать, исходя из собственного жизненного и профессионального опыта – стало насущной необходимостью, поскольку без его знания было весьма затруднительным получить полноценный и широкоформатный доступ

к глобальным системам и источникам информации в сети интернет. Однако тогда было рано говорить о новых формах обучения (информационные технологии, электронные учебники, дистанционное обучение), поскольку эти формы требовали достаточного наличия специалистов-практиков, свободно владеющих как минимум двумя языками (родным и иностранным).

Осознавая необходимость развития упомянутых выше форм обучения, Казахстан активно развивал **политику всестороннего образования**. На всех уровнях образовательной системы этот бурный интеграционный процесс в иноязычном образовании сопровождался **активизацией международной деятельности вузов** и средних учебных заведений. Так, изучение английского, французского, немецкого и других языков-«тяжеловесов» в быстро изменяющихся экономических и социокультурных условиях стало насущной необходимостью в реализации процесса согласования учебных программ и академического обмена в вузах. Это обращение к полилингвальному (казахско-, русско- и англоязычному) обучению, при котором иностранный язык наряду с родным языком (казахским и/или русским) выполнял функцию инструмента получения знаний по специальности и самообразования, стало **ключевым аспектом межкультурного общения и поликультурного воспитания** [2, с. 6].

В 2000-х гг. **иностраный язык был включен в перечень обязательных предметов**. Была разработана «Концепция развития иноязычного образования РК» (2006 г.), основная идея которой «...выражена в форме уровневой модели, обеспечивающей единство, преемственность и непрерывность всех ступеней общей образовательной системы» [3, с. 3]. Был также создан **государственный стандарт владения иностранным языком**, что нашло отражение в «Концепции образования по иностранным языкам в 12-летней школе». Также вспомним и подписанную казахстанской стороной декларацию «О создании единого Европейского пространства высшего образования» [4] в результате присоединения Казахстана к Болонскому процессу.

В целом, за **20 лет последовательного развития и модернизации иноязычного образования** (условно, с 1991 по 2011 годы) наблюдаем существенные изменения: были разработаны и введены в практику госстандарты, учебные программы, методическое обеспечение, УМК и УМП, системы внешнего текущего и итогового оценивания уровней иноязычной обученности. Имел место инновационный, существенно дополненный зарубежным опытом, подход

к подготовке / переподготовке педагогических кадров. Так, в первое десятилетие широко распространилось понимание **необходимости получения послевузовского образования** (магистратура, докторантура PhD) параллельно с активной работой диссертационных советов (получение степени кандидата и доктора наук).

Итак, личный опыт наблюдения за постепенной модернизацией системы иноязычного образования в Казахстане показывает, что его **концептуально-документальными парадигмами являются**: 1) законодательное определение статуса языков (казахского, русского, английского); 2) создание образовательных учреждений и организаций разного уровня с углубленным изучением родного и иностранных языков, а также возможностью приобретения профессионального образования и опыта как для обучаемых, так и для педагогических кадров; 3) отказ от некоторых традиционных форм подготовки специалистов (аспирантура и докторантура) и введение новых форм подготовки (магистратура и докторантура PhD) согласно Болонской декларации, *что дало больше негативных вопросов, чем положительных ответов*; 4) внедрение новых специальностей в сфере профессионального (гуманитарного / технического), вузовского и послевузовского образования (магистратура и докторантура PhD); 5) трансформация институтов повышения квалификации педагогических работников в специализированный центр подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Здесь автору хотелось бы сделать акцент на одной из главных **ментально-культурных парадигм** в области иноязычного образования, а именно отметить его направленность на **межкультурную коммуникацию в действии**. Произошла смена парадигмы от «изучения языка в теории» к «изучению языка на практике». Это, на первый взгляд, незаметное изменение фактически привело к модернизации всей системы иноязычного образования. Описанные выше аспекты трансформации иноязычного образования есть следствие измененной парадигмы в восприятии, обучении и жизни новых поколений казахстанцев.

II. Перспективы полилингвального образования в Казахстане

На сегодняшний день многие казахстанские специалисты в области иноязычного образования (учителя, преподаватели вузов, ученые) считают, что уже можно говорить о **национальной модели полилингвального обучения** [1, с. 8].

Каковы же современные тренды в области иноязычного образования? Имевшие место парадигмы и их последствия, на мой

взгляд, во многом определили современный процесс обучения иностранным языкам.

Так, **интеграция в мировое экономическое сообщество** происходит достаточно успешно, свидетельством чему выступает действующий Евразийский экономический союз (Египет (заявка от 2015 г.), Таиланд (заявка от 2016 г.), Монголия (заявка от 2016 г.), Индия (заявка от 2017 г.), Китай (соглашение о сотрудничестве с 2018 г.), Израиль (заявка от 2019 г.)). Отмечу, что языки этих стран относятся к так называемым **тяжеловесам** благодаря количеству их носителей.

Очевидно, что в области казахстанского (и не только) иноязычного образования **акцент с европейских языков медленно и постепенно смещается** в сторону изучения языка нашего геополитического соседа – Китая. В этой связи необходимо сказать и об открытии новых специализаций в рамках уже функционирующих специальностей. Например, в 2012 г. в Евразийском национальном университете им. Л. Н. Гумилева (ЕНУ имени Л. Н. Гумилева) на филологическом факультете в рамках специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», где традиционно предлагались два языка (английский + немецкий или французский), автором данной публикации и зав. кафедрой китайского языка, профессором Д. Масимханулы была инициирована и позже открыта **новая специализация** (английский и китайский языки) совместно с кафедрой китайского языка. При этом число абитуриентов, желающих поступать на эту специализацию, стало в два раза выше, чем на ранее апробированную (немецкий и французский). В рамках других специальностей – «Иностранная филология» и «Переводческое дело» – китайский язык все более и более востребован, достаточно посмотреть рекламные проспекты казахстанских вузов для абитуриентов.

Растущая популярность китайского языка подтверждается новыми статистическими данными (январь 2021 г.), предоставленными ведущими кафедрами из ЕНУ имени Л. Н. Гумилева (канд. филол. наук, доцент Бейсембаева Ж. А., кафедра теории и практики иностранных языков) и Кокшетауский государственный университет имени Ш. Уалиханова (КГУ имени Ш. Уалиханова) (канд. филол. наук, доцент Рыспаева Д. С., кафедра английского языка и методики преподавания) [5; 6]. Так, в отчете Бейсембаевой Ж. А. для ЕНУ имени Л. Н. Гумилева приведены следующие данные. Общее количество выпускников в 2020 г. составило 90 студентов (74 обучались по гранту, 16 обучались на договорной основе). Из этих выпускников **56 студентов (= 62%)** изучали **английский и китайский** (как второй иностранный язык);

14 студентов (=15,5%) изучали английский + французский; 13 студентов (= 14,5%) изучали английский + испанский; 7 студентов (= 8%) изучали английский + немецкий языки.

Общее количество выпускников ЕНУ в 2019 г. составило 116 студентов (115 обучались по гранту, 1 обучался на договорной основе). Из этих выпускников **76 студентов (= 65%)** изучали **английский + китайский** (как второй иностранный язык); 21 студент (= 19%) изучали английский + французский; 19 студентов (= 16%) изучали английский + немецкий языки.

Общее количество выпускников ЕНУ в 2018 г. составило 67 студентов (64 обучались по гранту, 3 обучались на договорной основе). Из этих выпускников **43 студента (= 64%)** изучали **английский + китайский** (как второй иностранный язык); 13 студентов (= 20%) изучали английский + французский; 11 студентов (= 16%) изучали английский + немецкий языки.

Стоит обратить внимание на то, что 2020 г. стал первым годом выпуска студентов по направлению английский и испанский языки, что, безусловно, является достижением руководителя кафедры теории и практики иностранных языков Бейсембаевой Ж. А. в ЕНУ имени Л. Н. Гумилева. Стремление предоставить студентам широкий выбор иностранных языков в качестве основной специализации говорит о постоянном и возрастающем интересе абитуриентов и их родителей к данному направлению обучения. Очевидно, что **квалификация «учитель иностранного языка»** или **«переводчик»** всегда оправдана, востребована и приносит университету как большое количество государственных грантов, так и популярность на рынке образовательных услуг.

Из обсуждения ситуации по изучению иностранных языков и особенной популярности специализации «английский + китайский языки» с зав. кафедрой английского языка и методики преподавания Рыспаевой Д. С. (21 января 2021 г.): «После открытия направления «английский + китайский языки» набор абитуриентов в КГУ имени Ш. Уалиханова увеличился в 2 раза, несмотря на пандемию. Китайский язык изучается только четвертый год (с 2017 г.), но популярность направления только набирает обороты», и это несмотря на северную геолокацию вуза» [6]. Традиционно (с 1995 г. по точным данным) преподавание иностранных языков ограничивалось всего двумя – английским и немецким. Общее количество выпускников КГУ в 2020 г. составило 123 студента, из которых **69 выпускников (=56%)** изучали **английский + китайский** (как второй иностранный

язык); 54 студента (в этом же числе 12 обучаемых по ускоренной программе) (=44%) изучали английский + немецкий языки.

Общее количество выпускников КГУ в 2019 г. составило 148 студентов, из которых **70** выпускников (=47%) изучали **английский + китайский** (как второй иностранный язык); 78 студентов (=53%) изучали английский + немецкий языки. Соотношение студентов на обеих специализациях практически равное: 70 и 78 студентов. Общее количество выпускников КГУ в 2018 г. составило 73 студента, из которых **49** выпускников (=68%) изучали **английский + китайский** (как второй иностранный язык); 24 студента (=32%) изучали английский + немецкий языки. Общее количество выпускников КГУ в 2017 г. составило 48 студентов, из которых **19** выпускников (=40%) изучали **английский + китайский** (как второй иностранный язык); 29 студентов (=60%) изучали английский + немецкий языки. Здесь наглядно видно, что в первый год обучения по направлению «английский + китайский языки» популярность китайского языка ещё не была очевидной. Последующая статистика показывает (с 2018 по 2020 год включительно) резкий скачок популярности при выборе этой специализации.

Популярность специализации «английский и китайский языки» высока в 2 и более раз по сравнению с другими предлагаемыми парами (английский и немецкий / французский / испанский и т. д.). Очередные поколения специалистов, получившие возможность выбора новой специализации в период с 2011 по 2017 годы, владеют уже **тремя и/или четырьмя языками**: казахским и/или русским как родным, английским как первым иностранным и китайским / немецким/французским/ испанским как вторым иностранным языком. **Это и есть полилингвальное и, оно же, иноязычное образование в действии.** Это современный тренд, дальнейшим результатом развития которого станет закрепление новых специализаций на уровне докторантуры (так как на уровне магистратуры они апробированы с 2010–2011 гг.). В этом смысле, задачи Концепции от 2006 г. можно считать уже реализованными на практике и приносящими видимые результаты.

Еще одним трендом стало долгожданное введение **изучения английского языка в начальном звене** школьного образования. 2013 год стал в этом смысле знаменательным, поскольку целый ряд гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением иностранного (английского) языка приняли участие в этом эксперименте [7]. На данный момент **требуется провести широкомасштабное и статистически апробированное исследование** по качеству изучения

иностранного языка тогдашними 1, 2 и 3-классниками (нынешними 7, 8, 9-классниками), поскольку только результаты такого исследования подтвердят или опровергнут эффективность раннего изучения иностранного языка в казахстанской начальной школе.

Единственным small-scale research (мини) исследованием на эту тему является совместный проект *«Мифы и факты о раннем изучении английского языка: результаты социолингвистического исследования»* с Сулькарнаевым Д. (2018 г., по гранту от Oxford University Press Travel Grant). Результаты проведенного исследования вызвали яркую реакцию и отклик у участников конференции – учителей английского языка и молодых исследователей, поскольку схожие результаты они констатировали в своей педагогической практике. Поясним, что в Казахстане нет ни одного широкомасштабного исследования по определению качества усвоения английского языка учениками начального звена, что вызывает некоторое недоумение, поскольку только такое качественное и количественное исследование со стороны Министерства образования и науки Республики Казахстан (МОН РК) позволит подтвердить или опровергнуть эффективность изучения иностранного языка с 1-го класса школы.

Сегодня активно используются уже привычные многим формы обучения. Так, **информационные технологии** прочно вошли в нашу профессию. Различные формы дистанционного обучения языкам на базе множества платформ позволяют не только изучить традиционные аспекты иностранного языка, но и обеспечить главную задачу – живую коммуникацию. Современным **трендом является сочетание очной (аудиторной) и дистанционной форм обучения**, где последняя уже включает в себя все виды информационных технологий и лекционно-методического обеспечения.

Открытый по инициативе Президента Казахстана в 2010 г. Назарбаев Университет призван стать национальным брендом высшего образования Республики Казахстан (РК), сочетая преимущества национальной системы образования и лучшую мировую научно-образовательную практику [8]. В процессе новейшего развития иноязычного образования РК этот вуз сыграет свою видную роль, поскольку сегодня он является единственным учебным заведением, где обучение ведется преимущественно на английском языке. Следовательно, современным посылом (и трендом) для многих амбициозных абитуриентов станет свободное владение иностранным языком до **поступления** в вуз.

Итак, **очевидные тренды развития иноязычного образования в РК:** 1) успешная экономическая интеграция выявляет необходимость

изучения языков-«тяжеловесов»; 2) популярность китайского языка и постепенное смещение европейских языков на второй план; 3) мультилингвизм молодых специалистов и естественный билингвизм нового поколения казахстанцев; 4) раннее обучение иностранным языкам на дошкольном и школьном уровне; 5) широкое использование смешанных форм обучения с использованием всех возможностей информационных технологий; 6) активное развитие дополнительного образования для всех возрастных групп и возможностей; 7) появление организации образования нового типа с акцентом на сочетании преимуществ национальной системы образования и мировой научно-образовательной практики.

Резюмируя, отметим, что современные перспективы развития полилингвального образования во многом отражают задуманные Концепцией планы и, в свою очередь, служат предпосылками для дальнейшего развития.

III. Заключение

На протяжении всей истории молодого Казахстана Первый Президент активно поддерживал выбранную стратегию развития иноязычного образования, что всегда находило отражение в его Посланиях народу Казахстана. Так, в Послании «Построим будущее вместе» (2011 г., пункт 2.3 «Развитие языков») говорится, что *«...для современного казахстанца владение тремя языками – это обязательное условие собственного благополучия. Поэтому считаю, что к 2020 году доля населения, владеющего английским языком, должна составлять не менее 20-ти процентов»* [9]. Дело остается за малым (или большим?) – провести широкомасштабное (республиканское), статистически выверенное и объективное, качественное исследование по овладению населением иностранными языками за период с 1991 по 2021 годы. Результаты такого исследования позволят провести анализ произошедших парадигм, имеющихся трендов по изучению иностранных языков в стране, а также наметить перспективные планы по дальнейшему развитию иноязычного образования с учетом экономических, социальных, ментально-культурных, геополитических предпосылок развития Казахстана.

Список использованной литературы

1. Жаркынбекова, Ш. К. Инновационные межкультурные процессы в образовании в полилингвальном сообществе Казахстана / Ш. К. Жаркынбекова, М. Б. Нуртазина // Мультилингвизм

и межкультурное образование: опыт преподавания иностранных языков в Казахстане (посвящается 20-летию Независимости Республики Казахстан). Сб. мат. межд. науч. метод. семинара. – Астана, 20 января 2012 г. – Астана: ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2012. – С. 5–9.

2. Макаев, В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 6–12.

3. «Концепция развития иноязычного образования РК» – Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, 2006 г. – 21 с.

4. Декларация «О создании единого Европейского пространства высшего образования» // Материалы Болонской конвенции. – М., 2005. – С. 123–128.

5. Бейсембаева, Ж. А. Статистические данные о выпускниках специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» в ЕНУ имени Л.Н.Гумилева: отчет / Ж. А. Бейсембаева. – ЕНУ имени Л.Н.Гумилева, 2020.

6. Рыспаева, Д. С. Пути подготовки педагогических кадров в условиях университета / Д. С. Рыспаева // Инновации в образовании: ориентиры и тенденции : сб. мат. XII межд.науч.-метод.конф., 16 ноября 2019 г. – КГУ им. Ш. Уалиханова, 2019. – С. 34–39.

7. Сулькарнаева, А. Р. Иноязычное образование в РК: парадигмы и тренды / А. Р. Сулькарнаева // Современные проблемы гуманитарных и социальных наук : материалы республиканской научно-практической конференции, посвященной 20-летию Евразийского гуманитарного института / под общей редакцией А. К. Кусаинова. – Астана: Евразийский гуманитарный институт, 2015. – С. 32–38.

8. Официальный сайт АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу». – Режим доступа: <http://www.orleu-edu.kz/>. – Дата доступа: 10.09.2021.

9. Послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана от 28 января 2011 года. Пункт 2.3 «Развитие языков». – Режим доступа: https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-a-nazarbaeva-narodu-kazakhstan-28-01-2011-g_1340624589. – Дата доступа: 10.09.2021.

Т. Н. Талецкая, Л. В. Пузан

*(Мозырский государственный педагогический университет
им. И. П. Шамякина, Мозырь)*

РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ АУТЕНТИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В центре внимания данной статьи находится методическая проблема запуска механизма говорения на иностранном языке. Эффективность овладения иноязычной устной речью связывается с процессом усвоения речевых образцов, играющих важную роль на этапе внутреннего программирования высказывания, когда осуществляется кодирование информации во внутренней речи на уровне структурно-семантических моделей.

Формирование речевых иноязычных навыков – это очень сложный процесс. Однако с существующим мнением, что не любого человека можно научить говорить на иностранном языке, вряд ли можно согласиться. Если человек не глухонемой, если он уже владеет речью на родном языке, то потенциально у него может быть запущен механизм говорения на любом другом языке, который ему понадобится в жизни. Вопрос будет заключаться лишь в качестве иноязычной речи, процесс овладения которой, так или иначе, ориентирован на процесс естественного овладения ребенком речью на родном языке. Есть два существенных различия в формировании речевых навыков и умений на родном и иностранном языке. Первое отличие – овладение родным языком осуществляется в условиях аутентичной (а не учебной) языковой среды, второе – речевые навыки формируются в естественных (а не смоделированных) жизненных ситуациях.

Как же заговорить на иностранном языке? С чего начать занятия? Как долго нужно заниматься? Сколько нужно выучить слов и выражений, чтобы уметь общаться на этом языке? Нужно ли учить грамматику? Эти и многие другие вопросы волнуют тех, кто хочет овладеть новым языковым кодом. Можно знать не так много слов, но уметь говорить. И можно выучить целый словарь и все грамматические правила, но так и не начать говорить на иностранном языке. Самое главное – это речевая практика, основанная на механизмах

слушания и говорения. Как работает механизм говорения? Любая деятельность человека (в том числе и речевая) основана на наличии в ней мотива или побудительной причины к какому-либо действию. Процесс порождения высказывания проходит обычно в несколько этапов и включает: этап мотивации высказывания, этап внутреннего его программирования, этап осуществления замысла и этап контроля. На этапе мотивации формируется интенция субъекта речи что-либо сказать. На этапе внутреннего программирования высказывания осуществляется его кодирование во внутренней речи. На этапе осуществления замысла структурно-семантическая модель будущего высказывания наполняется лексикой. На этапе контроля происходит сопоставление реализации замысла с самим замыслом, и при необходимости осуществляется коррекция сказанного.

Обучение иноязычному высказыванию начинается с формирования слуховых образов новых языковых явлений. На первых же занятиях мы учимся здороваться, прощаться, представлять себя с использованием нового языкового кода. Это своего рода клише, которые усваиваются нерасчлененно на слух – *Hallo! Guten Morgen! Guten Tag! Guten Abend! Tschüß! Bis später! Auf Wiedersehen! Ich heiße André. Es geht mir gut.* Затем мы учимся распознавать и произносить наименования различных предметов, явлений, действий и т. д., имитируя воспринимаемые на слух лексические единицы в речевых образцах и изолированно. Усвоение системы речевых образцов имеет большое значение для формирования навыков лексико-грамматического оформления иноязычной речи. Система речевых образцов способствует автоматизированному закреплению изучаемых языковых явлений и развитию способности в похожей ситуации употребить аналогичный оборот.

Вначале иноязычная речь полностью мотивирована извне. Точно так же, как родители мотивируют маленького ребенка произносить слова и предложения на родном языке, постоянно исправляя допускаемые им ошибки, так и учитель иностранного языка постепенно формирует и совершенствует из урока в урок фонетические и лексико-грамматические навыки своих учеников. Эти навыки формируются на основе так называемого «учебного диалога» между учителем и учеником. Речь обучающегося носит на этом этапе абсолютно репродуктивный характер и основана на имитации речевых образцов. В речевых стимулах учителя при этом содержится подсказка: *Wie heißt du? – Ich heiße Igor. Lernst du in der Schule? – Ja, ich lerne in der Schule. Lernst du gut? – Ja, ich lerne gut.* Высказывания

учеников не могут еще в силу объективных обстоятельств на этом этапе быть самостоятельными. Ученик копирует речь учителя или диктора, он пока не может трансформировать свои высказывания. Такой навык появится позже, когда сформируется необходимый запас активной лексики и грамматических структур. И тогда на вопрос *Wie heißt du?* ученик сможет ответить – *Mein Name ist Igor*; на вопрос *Lernst du in der Schule?* – *Ja, ich bin Schüler*; *Lernst du gut?* – *Ja, ich bin ein guter Schüler*. Постепенно появляется некоторая самостоятельность высказывания, которая в обязательном порядке должна быть замечена и оценена педагогом, что создаст дополнительную внутреннюю мотивацию у обучающегося по совершенствованию репродуктивно-продуктивного характера своей речи в целях личностного роста в овладении новым языковым кодом.

После того, как усвоены отдельные иноязычные слова и выражения, рано или поздно у нас возникает естественное желание самостоятельно выразить связную мысль. Например, в иноязычном арсенале обучающегося появилось новое слово *Eis* (мороженое). В каких высказываниях ему захочется это слово использовать? Скорее всего, это будут – *Das ist mein Lieblingseis. Ich mag Eis / Ich mag kein Schokoeis. Ich möchte ein Eis / Ich möchte kein Eis. Ich esse gern Eis / Ich esse nie Eis. Möchtest du ein Eis? Welches Eis magst du? Kauf mir ein Eis! Zwei Kugel Eis, bitte!*

Чтобы запустить механизм говорения на изучаемом иностранном языке, необходимы грамматические структуры, т. е. необходимо усвоить, как строится повествовательное, вопросительное, побудительное или восклицательное предложение (в утвердительной и отрицательной формах) на изучаемом языке, какая структура используется для названия предмета, качества предмета, действия, прямой и косвенной адресованности действия и т. д. Необходим базовый арсенал грамматических структур (речевых образцов), которые позволят соединить сказуемое, подлежащее и относящиеся к ним второстепенные члены предложения в единое целое. Речевой образец (РО) – это своего рода «каркас» для выражения в речи типового значения (называния явления / предмета, действия и качества предмета, адресованности / локализации действия и др.). В дидактических целях обычно используются следующие модели простых предложений – речевые образцы для называния лица, предмета, явления, факта; называния признака предмета; называния состояния или действия; называния характера действия или состояния; называния модальности осуществления действия; называния направления движения

(действия); названия месторасположения объекта / места осуществления действия; названия прямого / косвенного объекта действия. Такая система речевых образцов, предназначенная для многократной имитации и трансформации с целью формирования и совершенствования речевых навыков, является эффективным средством для запуска механизма говорения на иностранном языке.

Чтобы процесс овладения иноязычными речевыми образцами протекал действительно эффективно, очень важна, прежде всего, сильная мотивация. Если нет конкретной цели овладения этим языком, если нет особого желания его изучать (например, когда он рассматривается лишь как один из предметов школьной программы без четкого представления о том, какую пользу в будущем он может принести), то вряд ли можно рассчитывать на то, что удастся запустить механизм говорения на изучаемом языке. И, наоборот, если есть большое желание, если сильна внутренняя мотивация, то овладение языком будет в любом случае успешным. Для этого сегодня имеются все условия, созданы разнообразные программы для самостоятельного изучения иностранного языка. Они доступны для всех желающих. Например, существует очень интересная инновационная онлайн-программа (приложение) *Mondly*, разработанная применительно к 41 языку. В ней предусмотрена тренировка изолированных слов и речевых образцов в рамках различных тематических разделов – семья, страны и языки, время года и погода, путешествие, в отпуске, транспорт, еда и напитки, школа, спорт, представление, домашние животные, развлечения, покупки, в доме, гостиница, ресторан, экскурсия, банк, бизнес, у врача и т. д. Программа предлагает помимо работы над лексикой также тренировку грамматического материала и тесты для контроля усвоения лексико-грамматического материала. Программой *Mondly* предусмотрен короткий ежедневный урок по конкретной теме. Начинается он с введения 4 новых слов с помощью картинок и звукового сопровождения. Новые слова сразу отрабатываются в речевых образцах на основе имитации, дифференциации, подстановки и трансформации. Тут же осуществляется коррекция допущенных ошибок. В заключение на экране всплывают прошедшие через урок слова и высказывания (7–11 фраз). Обучающийся видит их графический образ, слышит, как они произносятся, на доли секунды появляется и исчезает их перевод на родной язык (как прием функционального замещения). Эта увлекательная программа может эффективно содействовать развитию иноязычной речевой практики в условиях отсутствия аутентичной языковой среды.

И. А. Хорсун

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

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В 21-ОМ ВЕКЕ

Данная статья посвящена методам, технологиям и способам обучения иностранному языку в 21-ом веке. В ней рассматриваются основные методы обучения, приводятся их преимущества и недостатки. Выделены основные подходы к преподаванию английского языка на современном этапе, исходя из целей и задач учащихся, которые составляют центр процесса преподавания и обучения.

В начале 21-го века аудитория создавала у нас впечатление обстановки, в которой учитель стоит перед учебной группой учащихся и читает лекцию с особой важностью в своем голосе. Этот метод обучения был распространен, когда мы учились в школе около двух десятилетий назад. С годами все изменилось, и хотя это был один из самых эффективных методов обучения, в том числе английскому языку, сейчас он уже не считается таковым. Это связано с разными причинами:

- 1) нынешнее поколение знакомится с миром через социальные сети;
- 2) их база знаний пополняется информацией, доступной в Интернете;
- 3) современные студенты более нетерпеливы, и, чтобы привлечь их внимание, методы обучения должны учитывать их динамический процесс мышления.

Само обучение языку претерпело множество изменений. Стали активнее использоваться ролевые и интерактивные игры, короткие визуальные эффекты и т. д. От традиционных способов, таких как лекции с использованием только доски для повторения основных терминов и положений, а также рабочие листы по грамматике, перешли к ролевым играм и презентациям.

Метод – это способ обучения. Выбор того или иного метода зависит от подхода конкретного учителя и его понимания того, что собой подразумевает язык, как человек обучается и как обучение помогает учиться. На основании данных представлений учитель способен принять ряд методологических решений, а именно:

- каковы цели курса;
- чему обучать;
- какие обучающие техники и виды заданий выбрать;
- какие способы общения и взаимодействия со студентами установить в процессе обучения;
- какие формы оценивания знания будут эффективными и объективными.

Учителя 21-го века импровизируют и создают новые методы, чтобы сделать обучение более увлекательным и понятным.

У преподавания иностранных языков есть свои проблемы. В большинстве случаев это иностранный язык, который учащийся не может понять из своего окружения, поэтому мы должны учить терпеливо и систематически, чтобы учащиеся стали уверенными в себе и могли легко читать, писать и говорить на этом языке.

В данной статье будут раскрыты конкретные популярные и эффективные способы преподавания английского языка, которые удовлетворяют потребности современных учащихся.

Методы – это комбинация техник, которые используются учителями в классах для обучения своих учеников, а подходы – это философия учителей в отношении преподавания языка, которую можно применять в классах, используя различные методы обучения языкам.

Грамматико-переводной метод. Занятия построены на чтении и переводе текстов, выполнении упражнений и тестов, написании эссе. Относительно мало внимания уделяется навыкам говорения и аудирования.

Аудиолингвальный метод. Он направлен на формирование у учащихся хороших навыков аудирования путем прослушивания шаблонных диалогов с повторением и тренировкой, но без объяснений учителя.

Коммуникативный метод обучения. Данный метод или подход является наиболее частым по использованию среди современных учителей, несмотря на то, что многие его применяют и используют неправильно. Предполагается, что учащиеся будут лучше учиться, если будут участвовать в содержательном общении. Однако необходимо разграничивать два варианта коммуникативного подхода:

а) студенты учатся общаясь, то есть выполняя коммуникативные задания с ограниченной ролью явного обучения и традиционных практических упражнений;

б) учащиеся учатся с помощью разнообразных методик обучения, упражнений, занятий с уклоном в устную речь и аудирование.

Метод полного физического реагирования. Данный метод был предложен профессором Джеймсом Ашером (*Dr. J. Asher*). Основной принцип данной методики: нельзя понять то, чего вы не пропустили через себя, в буквальном смысле «пощупали». В полной мере применим только на начальном уровне обучения, благодаря содержанию изучаемого, но не всему можно обучить, используя исключительно метод физического реагирования.

Метод изучения языка в сообществе. Данный метод основан на использовании родного языка учащихся. Он направлен на снижение тревожности и позволяет учащимся общаться более искренним образом, чем это обычно возможно во время учебных занятий.

Натуральный подход, разработанный Стивеном Крашеном (*Stephen Krashen*), представляет собой совокупность методов и техник, направленных на обеспечение учащихся естественным, понятным языком. Процесс овладения иностранным языком становится похожим на то, как ребенок овладевает родным языком.

Метод коммуникативных заданий. Учитель включает в урок подготовку, выполнение и рефлексивный анализ задач, которые отражают реальные потребности и навыки.

Метод под названием «*тихий путь*» (*silent way*), или *метод молчания*, разработанный Калемом Гаттеньо (*Caleb Gattegno*), является одним из нетрадиционных методов обучения иностранному языку. Он предоставляет учащемуся возможность взять на себя активное участие в изучении языка. Так, объясняя свой метод, Калем Гаттеньо отмечает: «Учитель работает с учеником, ученик работает над языком» [1].

Несмотря на большой список методов и технологий обучения иностранному языку, нельзя сказать, что есть конкретный учитель или конкретное учебное заведение, которые строго придерживаются одного определенного метода. Даже один и тот же метод трактуется разными преподавателями по-своему, а значит мы подтверждаем то, что методика и есть философия учителя, т. е. система представлений о работе и комбинации определенных элементов одного или нескольких методов.

Тем не менее, в настоящее время основные подходы к преподаванию английского языка следующие:

1. *Подход, основанный на задачах* – этот подход фокусируется на компетенциях, которые студенты хотят развивать, и основан

на идее, зачем преподается английский язык. Итак, при данном подходе язык изучается, исходя из функций и имея конкретную связь с ситуациями повседневного общения. Предлагаемые задачи варьируются от «заказа в ресторане» до «просмотра фильма», а грамматика и словарный запас обеспечивают наполненность данных тем.

2. *Проектный подход.* Данный метод тесно связан с теми целями, которые ставят перед собой учащиеся. Учитывая их, преподавателю необходимо разработать проект, над которым будет работать учащийся индивидуально или в группе. Проект может быть ролевой игрой или презентацией.

3. *Лексический подход.* При таком подходе учитель должен развивать словарный запас учеников, который соответствует их потребностям. А именно, уделять особое внимание словосочетаниям, фразам, а не отдельным словам. Далее на основе готовых выражений создавать свои, выбирая самые типичные и фиксируя полученные словосочетания в том виде и варианте, в котором они наиболее часто употребляются. Например, вместо *leave something at home – left my wallet at home, can't find somebody's keys – couldn't find my keys*. Поняв принцип, ученики сами комбинируют слова и создают новые словосочетания по образцу и подобию.

4. *Использование смартфонов в классе.* Смартфоны стали неотъемлемой частью нашего существования. Они также предоставляют студентам множество важных инструментов, таких как словарь, справочные или грамматические приложения. Единственное, чему мы должны научить студентов, – как их рационально использовать.

В заключение следует добавить, что выбор конкретного метода или технологии зависит от одного важного фактора – все, что мы преподаем, должно соответствовать среде учащихся, поскольку учащиеся являются центром процесса преподавания и обучения.

Список использованной литературы

1. Орпанен, А. В. Невербальные методы (Silent way) преподавания английского языка. [Электронный ресурс] / А. В. Орпанен. – 2021. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/410986>. – Дата доступа : 11.10.2021.

Д. И. Шилобрит

(ГУО «Средняя школа № 26, г. Бобруйска», Бобруйск)

**КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
ОТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДО ПРИМЕНЕНИЯ**

Основным инструментом освоения и оценивания учебных достижений учащихся является учебная ситуация и учебное задание. Внимание уделено компетентностно ориентированному заданию, рассматривается модель такого задания. Представлена его структура и содержание. Сконструированные на основе учебных задач компетентностно ориентированные задания являются продуктивным средством в руках педагога, позволяющим формировать у учащихся умения и навыки, удовлетворяющие требованиям нового образовательного стандарта. В статье представлены примеры компетентностно ориентированных заданий для учащихся по иностранному языку.

Традиционное образование основывается на идее педагогики требований, что предполагает сочетание идеи послушания и мотивации достижения (активность и послушность) и, как правило, носит репродуктивный характер: знания и способы действия передаются учащимся в готовом виде. Так возникает в учреждении проблема, когда учащиеся, хорошо овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Таким образом, актуальным следует считать компетентностно ориентированные задания (далее – КОЗ), которые предполагают целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Отметим, что при внедрении компетентностного подхода существенно меняется характер учебно-познавательной деятельности учащихся. Результат современного образования описывает система компетенций, что требует обновления не только цели, результата, но и содержания образования, а также методов, форм, технологий и средств обучения и воспитания. С этой целью применяются КОЗ, в ходе которых моделируются ситуации из повседневной жизни: предлагается угостить друга за накрытым столом (3-й класс),

поздравить с днем рождения друга через видеозвонок в Viber (4-й класс), накрыть стол (5-й класс) и др.; постепенно смещается акцент с контроля учителем на контроль самими учащимися, что предполагает использование контрольно-оценочных листов, оценочных шкал (5–11 классы), листов для самоконтроля (3–6 классы) (в контексте технологий педагогических мастерских, обучения в сотрудничестве и презентации проекта).

Ученые-методисты утверждают, что КОЗ есть интегративная дидактическая единица содержания, технологии и мониторинга качества подготовки учащихся, организующая их учебно-познавательную, исследовательскую, проектную деятельность, а не воспроизведение ими информации или отдельных действий. КОЗ обеспечивает возможность владения, интегрирующего в себе знания, умения и личностные качества, необходимые для выполнения деятельности [1, с. 21]. Следовательно, такие задания по иностранному языку проверяют уровень освоения учащимися содержания программы по учебному предмету «Иностранный язык» и направлены на овладение межкультурной и коммуникативной компетенциями.

КОЗ любого типа и уровня имеет, согласно исследованию Н. Ф. Ефремовой [2, с. 241], как правило, пятикомпонентную структуру: стимул (введение в проблему), собственно формулировку задания, указание на источник информации, бланк для выполнения задания и инструментарий для его проверки. Допускается отсутствие того или иного компонента задания при проектировании КОЗ.

Отберем наиболее эффективные упражнения в качестве примера КОЗ. Например, взаимодействие учителя и учащихся (5–11 класс) в процессе технологии «презентации проекта» для контроля сформированности речевой компетенции как результата (таблица 1):

Таблица 1 – Взаимодействие учителя и учащихся в процессе технологии «презентации проекта»

Действия учителя	Действия учащихся в перекрёстных группах	
	Микрогруппы, представляющие продукт	Микрогруппы, оценивающие продукт
1	2	3
отслеживает, чтобы внутри микрогруппы, представляющей свой продукт, каждый учащийся имел возможность высказаться по проблеме;	поочередно предъявляют, например, свои профессии, описывая их; отвечают на вопросы: сообщают информацию, конкретизируют ее и т. д.	знакомятся, например, с профессиями и их описанием, характеристикой положительных и отрицательных сторон профессиональной деятельности и т. п.

Продолжение таблицы 1

1	2	3
оказывает при необходимости поддержку учащимся; слушает, задает вопросы в роли участника презентации; оценивает презентацию проекта; заполняет по ходу контрольно-оценочный лист	оценивают сами свой продукт	задают вопросы по содержанию, структуре или предъявлению проекта; дают оценку продукту других групп

Учащиеся оценивают презентацию по оценочной шкале (таблица 2):

Таблица 2 – Шкала для оценки презентации

Критерий	Твои заметки
Каким был текст презентации? <i>логическим, хорошо структурированным, интересным, не логическим, не интересным, не структурированным, ...</i>	
Какой была речь учащихся? <i>чёткой, беглой, без ошибок, с большим / малым количеством ошибок</i>	
Демонстрировала ли группа картинки, постеры, плакаты и др.?	

Этап рефлексии учащимися своей деятельности может стать компетентностно ориентированным. Так, в 8-м классе можно предложить следующее: *Ты пришёл домой. Расскажи родителям, чему ты научился на уроке, что было легким / трудным для тебя.*

Этап целеполагания в интегрированном 3-м классе мы провели следующим образом. *На столе лежат бананы, груши, яблоки, шоколад и конфеты. Чему же мы научимся на уроке?* В связи с тем, что учащиеся умеют уже называть фрукты и овощи, то предполагаемые ответы звучат такие, как: *Мы научимся угощать, благодарить, считать.* Педагог подводит учащихся плавно к тому, что учащиеся научатся друг друга угощать. Угощения можно съесть на этапе рефлексии. Все зависит от того, как будет организована педагогом дальнейшая работа на уроке.

Педагогам, которые хотят получить положительный результат, дадим некоторые методические рекомендации:

- перед использованием КОЗ важно выделить его мотивационный, практический и лингвистический компоненты;
- целесообразно обеспечить постепенный переход учащихся от работы с заданиями, имеющими стандартную формулировку, к КОЗ;
- КОЗ требуют больших временных затрат, поэтому на уроках могут предлагаться эпизодически;
- применять КОЗ не только на уроке, но и на стимулирующих или факультативных занятиях по иностранному языку, при проведении внеклассных мероприятий, используя различные виды само- и взаимопроверки;
- важно гармонично сочетать коллективные, групповые и индивидуальные формы обучения;
- необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся;
- целесообразно периодически использовать КОЗ в качестве основы для работы учащихся над проектами;
- работа учащихся над КОЗ должна завершаться обратной связью со стороны педагога;
- при планировании компетентностно ориентированного урока, нацеленного на результат, целесообразно использовать технологическую карту (таблица 3):

Таблица 3 – Технологическая карта

Планируемые результаты занятия в контексте компетенций	Этапы и задачи занятия	Содержание		Методическое обеспечение	Время
		Деятельность педагога	Деятельность учащегося		

Таким образом, КОЗ – это не форма контроля, а способ включения учащихся в активную познавательную деятельность. Эти задания являются современным инструментом контрольно-оценочной деятельности, развивают способность применения знаний на практике, способствуют осознанию учащимися роли французского языка в современном мире, учат их эффективно контролировать собственные действия, помогают педагогу научить учащихся учиться. Только последовательная, систематическая и долговременная работа по формированию элементов компетенций уже в 3-м классе обеспечит полноценное освоение образовательной компетентности в 11-м классе.

Список использованной литературы

1. Компетентностно ориентированные задания в системе высшего образования : учеб. пособие / А. А. Шехонин [и др.]. – СПб. : НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.
2. Ефремова, Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-н/Д : «Аркол», 2010. – 386 с.

УДК 372.881.111.1

И. Л. Ярчак

(Российский экономический университет
им. Г. В. Плеханова, Москва)

КОМПОНЕНТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ БИЗНЕСА

Особый интерес для данного исследования представляет межкультурное деловое общение в сфере бизнеса. В статье рассмотрена специфика данной сферы коммуникации, а также то, какие компоненты делового общения на иностранном языке, характерные для современного межкультурного взаимодействия, необходимо изучить студентам для эффективного общения с представителями различных культур в сфере бизнес-отношений.

Представители каждой профессии устанавливают свои законы и правила деловой коммуникации. Для осуществления эффективного межкультурного взаимодействия в сфере бизнеса, студентам необходимо принимать во внимание существование определенных компонентов иноязычной деловой коммуникации, владеть основными компетенциями делового общения. К. Waechter предполагает наличие следующей специфики межкультурного делового общения в сфере бизнеса:

1. Значимость репутации. В мире бизнеса репутация – это все, утратить ее означает фактически потерять свою деятельность. Грамотная речь, умение слушать и быть услышанным позволяет сохранить репутацию, найти общий язык с представителями различных национальных и социальных групп, избежать противоречий, сохранить свое имя и не уронить репутацию в глазах партнеров. Ведь

деловое отношение – это фундамент, на котором строятся доверительные отношения в сфере бизнеса. Таким образом, честность и уважительное отношение, выражаемое в соответствующих лексических оборотах – вот принцип сохранения репутации в сфере бизнеса [1].

2. *Конкретность и четкость.* Для руководителя необходимо уметь четко и ясно формулировать свои цели, наличие которых способствует быстрой самоорганизации, выстраиванию конструктивных позиций внутри коллектива, формированию чувства ответственности. Язык делового общения в сфере бизнеса – это точный, грамотно выстроенный механизм, он не терпит приблизительностей и аллегорий, требует сосредоточенности, погружения и самоотдачи [1].

3. *Взаимовыгодное сотрудничество и контроль над ситуацией.* Деловое общение в сфере бизнеса – это, прежде всего, взаимодействие и сотрудничество, целью которого является заключение взаимовыгодного контракта. Достижение данной цели требует способности контролировать свои чувства и эмоции, контролировать свою речь и принимать решения, основываясь на логике и здравом смысле. Из чего следует, что вежливость, тактичность, сдержанность и логичность речи – это базовые принципы, на которых строится общение в сфере бизнеса.

К. Waechter выдвигает предположение о том, что *деловое общение на иностранном языке в сфере бизнеса* базируется на трех составляющих: *язык, культура и бизнес* [1]. Это дает основание для определения трех основных компонентов делового общения на иностранном языке в сфере бизнеса: *социально-коммуникативного, межкультурного, профессионально-ориентированного* (рисунок 1).

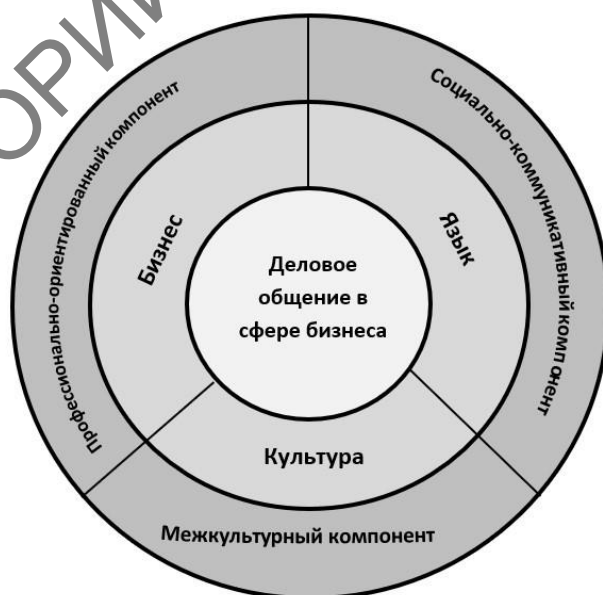


Рисунок 1 – Компоненты делового общения в сфере бизнеса

Под *компонентом* (от латинского *componens* – слагающий, составляющий) понимается составная часть, элемент чего-либо [2]. Под *компонентами делового общения* подразумевается совокупность элементов делового общения, раскрывающих его структуру и сущность.

Социально-коммуникативный компонент делового общения рассмотрен в исследованиях В. И. Загвязинского, Т. А. Ильиной, В. А. Кан-Калик, Д. Карнеги, А. Н. Леонтьева, В. Dignen и др. и включает, в первую очередь, умение четко и ясно излагать свои мысли, анализировать, убеждать, аргументировать, высказывать суждения, строить доказательства, организовывать и поддерживать диалог, активно и грамотно пользоваться вербальными и невербальными средствами общения. Также он предполагает наличие у студента способности использовать речевые единицы в соответствии с ситуацией делового общения; владеть вежливыми формулами речевого культурного этикета; быть осведомленным о правилах оформления документов и определенных ритуалах, отражающих правила хорошего тона и этикета (приветствие, поздравление, извинение, благодарность и т.д.).

Ряд ученых (И. А. Артамонова, Н. Ю. Васютинский, Б. В. Краснопевцева и др.) рассматривают деловой этикет как неотъемлемую составляющую делового общения, базирующегося на следующих принципах: здравый смысл, свобода, этичность, удобство, целесообразность, консерватизм, непринужденность, эффективность [3].

На наш взгляд, этот компонент играет важнейшую роль в осуществлении делового общения на иностранном языке, так как для того, чтобы осуществлять деловое общение в сфере бизнеса, бакалавр должен быть знаком в первую очередь с правилами коммуникации и деловой этики.

Коммуникация в сфере бизнеса невозможна без знания основ его функционирования, именно это дает основание обозначить следующий компонент как *профессионально-ориентированный*. Научные основы этого компонента заложены в трудах Д. Ниренберга, Т. А. Токминой, D. Conrad, R. Newberry и др. Данный компонент включает в себя знание основ профессиональной деятельности бакалавров: умение давать объективную оценку процессам, происходящим в сфере бизнеса; умение работать с информацией на иностранном языке, а также осуществлять ее поиск в глобальных сетях Интернет и корпоративных сетях; знание основ сотрудничества в трудовой деятельности; умение работать в команде, так же как и принимать самостоятельные решения [4; 5].

И, наконец, *межкультурный компонент* (В. С. Библер, Т. Н. Персикова, А. П. Садохин, R. Camerer, J. Mader и др.), который является особенно значимым в формировании межкультурного *иноязычного* делового общения. Это обусловлено тем положением, что для осуществления эффективного делового общения на иностранном языке необходимы знания социальной и общественной структуры общества, менталитета, национально-речевого и поведенческого этикета народа, делового имиджа и деловой этики. Деловые переговоры часто подразумевают присутствие представителей различных национальностей, в случае чего знание культурных традиций и национальной гордости является залогом успешного результата [6; 7]. Считаем уместным привести цитату руководителя центра “Richard Lewis Communications”, известного американского ученого Р. Льюиса: *«Внимание к культурным корням и национальным особенностям других людей как в обществе, так и в сфере бизнеса позволит предвидеть и точно просчитать то, как они будут реагировать на наши предложения»* [8].

Межкультурные знания и умения предполагают понимание и применение норм и культурных реалий в стране изучаемого языка, а именно:

- применение общепринятых в деловом мире правил написания писем, ведения деловых переговоров, общения по телефону, организации встреч и совещаний;
- непрерывное обновление и компенсирование межкультурных знаний путем самообразования;
- понимание особенностей невербального поведения деловых партнеров в официальных ситуациях делового общения [7].

Овладение студентами компетенциями, лежащими в основе выявленных компонентов межкультурного делового общения, позволяют сформировать конкурентоспособного выпускника высшего учебного заведения, способного осуществлять межкультурное иноязычное деловое общение на мировой арене.

Список использованной литературы

1. Waechter, K. Language + Culture = Effective communication: How much Intercultural Competence do business English teachers need? / K. Waechter // Journal of Modern education Review, USA. – May 2013. – Volume 3. – No. 5. – P. 347–357.

2. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.insai.ru/slovar>. – Дата доступа: 11.07.2021.

3. Артамонова, И. А. Этика делового общения: учебное пособие / И. А. Артамонова, И. Ю. Васютинский, Б. В. Краснопевцева. – М. : Московский государственный университет геодезии и картографии, 2003. – 155 с.

4. Токмина, Т. А. Речевая культура будущего специалиста: учебное пособие по риторике для студентов технического вуза / Т. А. Токмина, С. Ю. Токмин, О. Б. Миронова. – Тверь, 2003. – 139 с.

5. Conrad, D. 24 Business communication skills: attitudes of human resource managers versus business educators / D. Conrad, R. Newberry // American communication Journal. – Volume 13, issue I. – 2011.

6. Персикова, Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учеб. пособие / Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2011. – 224 с.

7. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учебное пособие / А. П. Садохин. – М. : КИОРУС, 2014. – 254 с.

8. Camerer, R. Intercultural competence in Business English / R. Camerer, J. Mader. – Berlin : Cornelsen, 2012. – P. 111–112.

9. Ярчак, И. Л. Технологическое сопровождение будущих бакалавров в интерактивном обучении деловому общению: на материале иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Л. Ярчак. – М., 2017. – 208 л.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 81'37

Е. С. Астапкина

(Белорусский государственный университет, Минск)

ДИСТРИБУТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С СЕМАНТИКОЙ 'ТВЕРДЫЙ'/'МЯГКИЙ'

Статья посвящена практическому исследованию прилагательных тактильного восприятия с семантикой 'твердый'/'мягкий' русского, белорусского, английского и немецкого языков. На материале лексикографических источников проанализировано языковое поведение рассматриваемых прилагательных, а именно выделены группы контекстов для каждого адъектива исходя из сочетаемости лексем и согласно таксономическому классу, к которому принадлежит определяемое существительное.

Качество – одно из важнейших понятий, используемых человеком при осознании, описании, восприятии окружающей его действительности. Свойства, которые воспринимаются человеком и используются им в практической деятельности, отражены и закреплены в языке. Прилагательные, обозначающие чувственно воспринимаемые признаки, являются одной из самых употребительных, высокочастотных и относительно стабильных групп слов в разных языках.

Во многих исследованиях объяснение языкового поведения и семантики прилагательных производится на основании их лексической сочетаемости, так как «прилагательное само по себе не имеет денотации и соотносится с денотатами только через средство определяемого им существительного» [1]. На то, что семантика лексем определяется ее сочетаемостью, указывали Ю. Д. Апресян [2], Л. А. Новиков [3], Д. Н. Шмелев [4] и многие другие. В исследовании Е. В. Рахилиной глава, посвященная анализу семантических основ сочетаемости прилагательных и существительных, имеет метафорическое название «В зеркале прилагательных» [5]. Таким

образом, прилагательное, являясь зеркалом существительного, отражает специфические свойства адъектива, раскрывает его семантику.

Так, главным свойством прилагательных является их семантическая и грамматическая несамостоятельность, поскольку прилагательные в той или иной мере ориентированы на семантику существительных, при которых они выступают как определения. И только через взаимодействие с существительными прилагательные включаются в сферу обозначения предметов и явлений [6, с. 7].

Объектом данного исследования являются прилагательные, обозначающие признак ‘твердый’/‘мягкий’ (общий объем исследуемых лексем – 10 адъективов). Данная подгруппа входит в лексико-семантическую группу прилагательных *осязательного восприятия* наряду с адъективами *теплового восприятия* (с семантикой ‘горячий’/‘холодный’), а также адъективами *внешних особенностей* (с семантикой ‘сухой’/‘мокрый’ и ‘качество поверхности’). Предметом исследования выступают сочетаемостные характеристики осязательных прилагательных с семантикой ‘твердый’/‘мягкий’, анализ которых базируется на данных лексикографических источников [7; 8; 9; 10].

Для определения такого признака предмета, как *твердость*, наряду с рецепторами кожи стимулируются также суставы и сухожилия, т. е. в данном случае будет иметь место активное осязание, т. е. ощупывание объекта руками, пальцами рук. Эти положения согласуются с данными современной психологии, различающей активный и пассивный виды восприятия [11, с. 197; 12, с. 669]. Следует отметить указание как на активный, так и на пассивный способ восприятия признака в словарной дефиниции рус. *мягкий*: ‘такой, который легко поддается, уступает при **надавливании, прикосновении** и вызывает ощущение чего-л. приятного, нежного’. Так, прилагательные с семантикой ‘твердый’/‘мягкий’ свободно сочетаются с названиями любых **предметов**, которые можно ощупать:

рус. *твердое тело, застывший клей*;

бел. *памякчэлы воск, цвёрдае цела, цвёрдыя рэчывы*;

англ. *solid objects* ‘твердые объекты’;

нем. *ein harter Bleistift* ‘твердый карандаш’.

Следует отметить, что в иллюстрациях к словарным статьям рассматриваемые лексемы наиболее часто характеризуют твердость или мягкость металла, дерева, камня, стекла, т. е. предметов, выступающих в качестве эталонных носителей признака ‘твердый’. Употребление *мягкий* в данном случае будет указывать на отклонение

от нормы (ср. бел. *размяклы асфальт*, нем. *ein relativ weicher Stein* ‘сравнительно мягкий камень’).

Среди названий материальных объектов следует выделить наименования **материи, ткани**, а также **элементов одежды**, т. к. наше тело постоянно находится в контакте с одеждой, которая может быть изготовлена из приятных мягких или из жестких, неэластичных тканей:

рус. *шелковистый хлопок, эластичная ткань*;

бел. *каляная матэрыя, каляны кажух, цупкі шынель, эластычны бінт*;

англ. *fluffy towels* ‘пушистый (мягкий как пух) платок’, *pliable leather* ‘эластичная кожа’;

нем. *ein flauschiges Handtuch* ‘пушистое (мягкое как пух) полотенце’, *ein kratziger Pullover* ‘царапающий свитер’, *eine elastische Binde* ‘эластичный бинт’.

Наиболее типичными объектами, которые с трудом изменяют форму или деформируются под воздействием тела человека, являются **предметы мебели**, а именно их поверхность. Так, например, обувь принимает форму ноги, кресло – форму тела, подушка – форму головы и т. д.:

рус. *жесткий матрац, жесткая постель, мягкая подушка*;

бел. *мулкаватая пасцель, мяккая пасцель, напаўмяккае крэсла*;

англ. *a hard wooden chair* ‘твердый деревянный стул’, *firm mattress* ‘жесткий матрас’, *the softest sofa* ‘очень мягкий диван’.

нем. *eine harte Matratze* ‘твердый матрас’, *weiche Kissen* ‘мягкая подушка’.

Анализируемые лексемы активно сочетаются с названиями **покрытий, покровов, поверхностей**, в качестве которых выступают явления живой природы (почва, грунт, трава и т. д.):

рус. *жесткая/твердоватая/отверделая земля, затверделый наст, мягкий мох, нетвердый грунт*;

бел. *закамянелая/закасыянелая/замёрзлая/зацвярдзелая зямля, няцвёрды грунт, пруткае ржышча, тупкае дно ракі*;

англ. *soft ground* ‘мягкая земля’, *the grass was soft and springy* ‘трава была мягкой и упругой’, *the ground was soggy from the rain* досл. ‘земля была мокрой и мягкой от дождя’;

нем. *ein eisenhart gefrorener Boden* ‘твердая как сталь, замерзшая земля’, *wattiger Schnee* ‘мягкий как вата снег’.

В данном случае твердость или мягкость объекта, вернее покрытия, воспринимается не руками и кожей рук, а ногами и кожей ног, ступней при ходьбе.

Анализируемые прилагательные могут сочетаться с названиями **продуктов**, указывая на их свежесть, спелость, пригодность к потреблению:

рус. *твердоватый/черствый хлеб, размяклый солёный огурец;*
бел. *падмёрзлыя яблыкі, цвердаваты яблык, чэрствая булка, счарсцвелы аржаны праснак, цупкія абабкі, абмяклы хлеб;*

англ. *a firm green apple* ‘жесткое зеленое яблоко’, *squidgy sandwiches* ‘мягкие сэндвичи’;

нем. *altbackenes Brot* ‘черствый хлеб’, *die Kartoffeln sind hart* ‘картофель твердый [сырой]’, *die Birnen sind butterweich* ‘груши мягкие как масло’.

В этих примерах прилагательные зачастую описывают воздействие или сопротивление вкусовым органам человека: твердое яблоко или картофель жевать труднее, чем мягкую грушу.

В качестве поверхности, которая по-разному поддается деформации при надавливании, прикосновение к которой может вызывать приятные или неприятные ощущения, выступает **кожа** человека, выступающая в данном случае как рецептором, так и объектом восприятия:

рус. *загрубелые ладони, загрубелая/шелковистая кожа;*

бел. *агрубелая/дубяная скура;*

англ. *leathery brown skin* ‘жесткая смуглая кожа’;

нем. *die samtige Haut des Säuglings* ‘бархатистая кожа младенца’.

Если при прикосновении воспринимается именно кожа человека, которая в данной ситуации выступает как поверхность (гладкая, шершавая и т. д.), то при давлении определяется твердость или мягкость **частей тела** (т. е. дается характеристика внутреннему строению объекта восприятия):

рус. *пухлые щёки, губы; гибкие пальцы;*

бел. *пухлыя губы, пругкія мускулы;*

англ. *pliant lips* ‘мягкие губы’, *brittle bones* ‘хрупкие кости’;

нем. *harte Knochen* ‘твердые кости’.

Таким образом, каждый из перечисленных предметов предполагает свое использование, т. к. в каждом случае субъект восприятия так или иначе воздействует на объект, а он оказывает сопротивление и не меняет своей формы или же наоборот поддается внешнему воздействию и без труда деформируется. Различие мягкого и твердого распознается по противодействию, которое встречает рука при соприкосновении с объектом [13].

Семантика прилагательных вообще и осязательных прилагательных в частности, определяется именами существительными,

к которым адъективы выступают определениями в атрибутивных конструкциях. Анализ семантики и сочетаемости прилагательных со значениями 'твердый'/'мягкий' позволило сгруппировать используемые контексты с учетом сочетаемостных свойств каждого исследуемого прилагательного (контекстуальный анализ) по формальному критерию – в зависимости от таксономического класса, к которому принадлежит определяемое существительное. Семантическая и синтаксическая привязанность прилагательных к существительным представляет одну из сложностей при изучении семантики адъективов.

Список использованной литературы

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 628 с.
2. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 213 с.
3. Новиков, Л. А. Избранные труды : в 2 т. / Л. А. Новиков. – М. : Изд-во РУДН, 2001. – Т. 1 : Проблемы языкового значения. – 676 с.
4. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелев. – 2-е изд., стер. – М. : URSS : КомКнига, 2006. – 278 с.
5. Рахилина, Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е. В. Рахилина. – М. : Русские словари, 2000. – 416 с.
6. Вольф, Е. М. Грамматика и семантика прилагательного: На материале иберо-романских языков / Е. М. Вольф. – М. : Наука, 1978. – 200 с.
7. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
8. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : Больш за 65 000 слоў / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – 4-е выд. – Мінск : БелЭн, 2005. – 784 с.
9. Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners/5th ed. – Harlow : Pearson Education Ltd., 2009. – 2081 p.
10. Duden Deutsches Universalwörterbuch / Red. bearb. von R. Osterwinter. – 6. Auflage. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich, 2007. – 2016 s.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер : Питер Пресс, 2009. – 705 с.

12. Шиффман, Х. Р. Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман. – 5-е изд. – СПб и др. : Питер : Питер принт, 2003. – 924 с.

13. Астапкина, Е. С. Закономерности семантической деривации прилагательных осязательного восприятия (на материале русского, белорусского, английского и немецкого языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. С. Астапкина. – Минск, 2012. – 171 л.

УДК 811.112.2'37'367.335

Д. В. Виноградов

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

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ НЕРЕАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Исследование рассматривает возможные компоненты значения придаточных предложений нереального сравнения немецкого языка с точки зрения отношения автора высказывания к происходящему. Выделяются основные категории коннотаций сигнификативного значения, описывается взаимодействие установленных коннотаций.

Как известно, всякий язык, не являясь замкнутой системой, находится в постоянном взаимодействии с сопутствующими ему факторами. В их числе – когнитивная деятельность человека. В рамках антропоцентрического научного подхода [1, с. 4] интерес представляет семантическая окрашенность синтаксических единиц как результат переосмысления первичного содержания. Рассмотрим с этой точки зрения такое грамматическое явление немецкого языка, как придаточные предложения нереального сравнения. Как и многие другие языковые средства, они предоставляют автору высказывания возможность выразить свое отношение к происходящему.

Прежде всего, немецкие придаточные нереального сравнения довольно часто содержат оценочный компонент семантики. Встречается как негативная (*Du siehst aus, als hättest du im Schlamm gebadet; Der Zuschauer benahm sich so, als ob er nicht im Konzert, sondern in einer Kneipe sitzen würde; Warum erscheinst vor die Gäste, als ob du gar nicht zuhause übernachtet hättest?; Du redest, als wärst du ein*

allerletztes Straßenkind!; *Sie sprechen, als ob sie wenig Ahnung von dem Geschehen hätten*), так и позитивная (*Sie strahlt, als ob sie viel in Lotto gewonnen hätte*; *Jetzt siehst du aus, als seist du ein anständiger Junge*) коннотация с точки зрения автора высказывания. Эти оценочные характеристики отражают не только личные взгляды говорящего, но и вписываются в общую парадигму ценностей языковой общности, к которой он принадлежит (*Die Kinder machen so einen Lärm, als ob sie in dem Raum allein wären*; *Du gibst dein Geld so aus, als könntest du damit die Straße pflastern*; *Wir wollen doch nicht auftreten, als könnten wir nicht einmal Danke sagen!*; *Der Neuling arbeitet, als wäre die vom ihm eben erworbene Stelle die schönste auf aller Welt*; *Der Stürmer wirkt so ruhig, als hätte er schon immer auf diesem Niveau gespielt*). Как видно из приведенных примеров, с положительной стороны ценностного спектра представителей немецкого языкового пространства находят такие качества личности, как трудолюбие, спокойствие, чистоплотность, благодарность и т. д.

Еще одной особенностью придаточных предложений нереального сравнения немецкого языка является способность передавать иронию/сарказм автора высказывания. Важно, что иронический/саркастический компонент семантики зачастую отнюдь не исключает оценочности, а лишь дополняет ее (*Der Schaffner sieht die Fahrgäste an, als wenn sie alle schwarz fahren würden*; *Die Mädels tragen die Maßstäbe zu den Tischen, als ob sie Weltmeisterinnen im Gewichtheben seien*). Одним из приемов выражения иронии/сарказма является гротеск (*Die Wohnung ist so durcheinander, als ob hier eingebrochen worden wäre*; *Ich habe den Eindruck, als wolltest du mich gerade ermorden*). Этот прием придает особую выразительную силу и охотно применяется авторами художественных текстов.

Из некоторых примеров видно, что придаточные нереального сравнения могут выражать имплицитную побудительность. Она всегда сопряжена с негативной коннотационной нагрузкой, так что и в этом случае можно говорить о взаимодействии различных семантических нюансов. При этом речь, вероятнее всего, идет не о побуждении к действию, а о побуждении к его прекращению (*Du schaust dir die Schaufenster an, als hättest du keine Weihnachtsgeschenke bekommen*; *Du gähnst so, als ob das nur mein Problem wäre!*; *Sie bestehen auf Ihrer Meinung, als hätten Sie hier das Sagen!*).

Не следует забывать о прямом назначении рассматриваемых придаточных предложений. В ряде случаев они демонстрируют нейтральную, неокрашенную семантику, служат почти исключительно

для передачи денотативного содержания (*Er sah mich an, als habe er vor, zu widersprechen; Der Beschuldigte tat so, als wenn ihn das Vorgeorfene gar nichts angehe; Sein Gesprächspartner sah so gelangweilt aus, als wäre er gar nicht an dem Geschäft interessiert*). Примеры показывают, что такая семантика характерна для повествовательных текстов от третьего лица, не направленных на коммуникацию с реципиентом.

В итоге придаточные предложения нереального сравнения немецкого языка предстают довольно сложным языковым явлением, отражающим процессы на пересечении систем языка, мышления и коммуникации. Соответственно, правильное, полное их понимание, а также полноценное их применение в практической речи требуют наличия широких компетенций говорящего: языковой, страноведческой, предметной, коммуникативной и др.

Список использованной литературы

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

УДК 811.161.1'37:641

Д. А. Гаврилова

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

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА «КУЛИНАРНАЯ ПРОГРАММА»

Данная статья посвящена анализу структуры дискурсивного жанра «кулинарная программа». Исследование проводится на материале двух неблизкородственных языков: английского и русского. Данный жанр малоизучен и поэтому требует детального исследования. Основное содержание работы составляет описание структуры кулинарных программ и её языковая репрезентация. В статье раскрываются такие понятия, как кулинарная программа и её основные структурные элементы.

Приём пищи является первостепенным актом в нашей жизни, который находит своё отражение в системе языка и дискурса, так как кулинарный текст или сценарий наделяется определённой

лингвистической структурой. Т. ван Дейк трактует дискурсивный жанр «кулинарная программа» следующим образом: «Кулинарные программы являются сложным единством языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события или коммуникативного акта» [1].

Каждая кулинарная программа имеет структурную организацию, которая, как и любая другая телевизионная передача, состоит из введения, основной части и заключения. Специфика кулинарных программ в том, что каждая часть подразделяется на подэтапы.

Проведя анализ, мы выяснили, что некоторые кулинарные программы характеризуются спонтанностью и неподготовленностью речи, например, такие как *The Naked Chef*, *Rick Stein's Cornwall*, *Barefoot Contessa*, *Selena + Chef*, *Gordon Ramsay's Home Cooking*. А в основе второй группы лежит заранее подготовленный текст, например, как в программах «50 рецептов первого», «Кухня жизни», «Кулинарная дипломатия». Эффективное воздействие на телезрителя оказывает логичное и последовательное изложение информации, что характерно и для спонтанной, и для неподготовленной речи, так как способствует лёгкому её восприятию [2, с. 259; 3]. Рассмотрим структурную композицию кулинарных программ.

Вступительная часть англоязычных и русскоязычных программ состоит из приветствия, представления гостей (если таковые имеются), обозначения темы и представления блюд, которые будут готовиться. Вступление определяет тематическую направленность, стимулирует прогнозирование, активизирует ожидание телезрителя относительно продолжения программы [4, с. 141]. Именно в начале просмотра кулинарной передачи зритель принимает решение: продолжать смотреть или нет. Также вступительная часть всегда является динамичной и характеризуется быстрым переходом к основной части программы, а именно к приготовлению блюда.

Приветствие является не просто формулой этикета, а также показывает доброжелательный настрой ведущих шеф-поваров, придаёт живость и непринуждённость общению и способствует «захвату» аудитории [5, с. 68]. Например: *Hey guys (Selena + Chef)*; *Good morning! This is Saturday kitchen (Saturday kitchen)*; *Всем хорошего дня. Раз вы заглянули на нашу кухню жизни, значит вам хочется добавить красок в свою повседневность («Кухня жизни»)*; *Привет, друзья! Если вы всё ещё думаете, что фломбирование это что-то из области медицины, вы нашли свой канал на ближайший час («Все за стол»)*.

В некоторых программах перед приветствием идёт небольшой ролик о том, что будет в программе, своего рода резюмирование, например, как в белорусской программе «Белорусская кухня», а только потом приветствие: *Здравствуйте! Здравствуйте, мои дорогие! В эфире – кулинарно-истерическое шоу «Белорусская кухня».*

В программе *The Naked Chef* Джейми Оливер обходится без вступления и сразу переходит к представлению блюда, которое он будет готовить. Тема передачи скрыта, но представлена в его речи. Она не указывается прямо, а выводится из слов самого Джейми, тем самым зритель может догадаться сам: *I'm gonna do some preserved lemons and it's gonna be part of a sort of collection of goodies which I want to do for Christmas presents.*

После приветствия идёт **представление ведущих и приглашённых гостей:**

Today, I am joined by an award-winning chef, author, restaurant owner Tanya Holland, who's going to teach me a couple of classic American recipes (Selena + Chef).

Итак, мы начинаем кулинарную дипломатию с гостьей из Великобритании <...> Встречаем посла ее величества королевы Великобритании в Беларуси – Фиону Гибб («Кулинарная дипломатия»).

Из примеров видно, что представление гостей программы схоже с похвалой, так как ведущим нужно представить гостя так, чтобы показать, какой он / она интересный (-ая), знающий (-ая), а также для того, чтобы заинтересовать и в какой-то степени заинтриговать телезрителя.

Тема и блюда могут указываться как прямо, так и косвенно, например, *The recipe I'm gonna to show you is really easy one to make; Сегодня мы будем готовить традиционную шотландскую кухню.*

Применяя такой приём, ведущие скрыто манипулируют нашим сознанием: «заставляют», заинтриговывают, интересуют нас посмотреть программу до конца. Примеры прямого указания темы и блюда: *So, today, we're gonna make one of my restaurant's signature dishes, buttermilk fried chicken. We also gonna make bacon, cheddar, scallion biscuits, also made with buttermilk» (Selena + Chef); Вот мы приготовим суп-крем из зеленого горошка с лососем слабосоленым и также мы приготовим французское классическое блюдо «Рататуй» («50 рецептов первого»); Мы сегодня блюдо готовим, панское – «Бабка по-пански» («Белорусская кухня»).*

Проанализировав примеры из двух языков, можно сделать вывод, что вступительная часть кулинарных программ реализуется при помощи следующих языковых средств:

а) англоязычные: *Hey guys; I'm gonna do; we're gonna; This is...; Today I'm joined by...; Today I'm putting together; The recipe I'm gonna to show you...; So, today, we're gonna make...*;

б) русскоязычные: *Всем хорошего дня; Привет, друзья; Здравствуйте!; Здравствуйте, мои дорогие; встречаем...; Вот мы приготовим...; Мы сегодня сделаем...; Мы сегодня блюдо готовим...*

Основная часть состоит из трёх этапов.

1. **Предварительный этап**, где шеф-повар рассказывает и демонстрирует зрителям ингредиенты, а также их количество, например: *Вкусное удивительное блюдо сегодня у вас на обед: крем-суп из зеленого горошка с лососем и мятой: зеленый горошек, лосось, лук-шалот, мята, растительное масло, сливки и сливочное масло, мускатный орех, фенхель, соль, перец. Рататуй: баклажан, цуккини, сладкий перец, томат черри, лук-шалот, фенхель, растительное масло, чеснок, тимьян, соль, перец; для соуса: растительное масло, лук-шалот, корень сельдерея, чеснок, томаты в собственном соку, фенхель, перец, сахар («50 рецептов первого»).*

Из примеров видно, что данный этап реализуется посредством простого перечисления ингредиентов и для этого используются существительные (20% исследуемого материала) и описательные прилагательные (10% исследуемого материала).

2. **Основной этап** представляет собой процесс приготовления блюда, например: *First thing I need is warm water. You want the water to be about 110 degrees. Now I'm just going to get ¼ cups into the bowl and the then yeast. I keep in the fridge 'cause it lasts longer there. Okay! Then we need 3 table spoons of olive oil <...> And then add 8 ounces of cream cheese at room temperature, otherwise it doesn't mix in well (Barefoot contessa).*

Основной этап реализуется глаголами (60% исследуемого материала), обозначающими процесс приготовления пищи: *make, mix* ир, *add, start, chop, cut, peel, core, turn on / off, перемешать, нарезать, добавить, посолить, натереть, поджарить*.

3. **Заключительный этап** – кульминация, момент, который вызывает наибольшее эмоциональное напряжение [6, с. 13]. Данный этап состоит из демонстрации готового блюда и дегустации, например: *This is a real American Beauty: gorgeous, low-and-slow called barbecued beef brisket with sweet potato wedges and yogurt coleslaw.*

Big deep smoky flavors that bring the taste of the American South to your kitchen <...> It's amazing especially with the gravy mmm (Gordon Ramsey's Home Cooking); Удивительно! Это очень вкусно! Я никогда не делала паштет этот дома, но обязательно приготовлю у себя («Кулинарная дипломатия»).

Так как это своего рода кульминация, то и представлена она описательными прилагательными, реже глаголами. Такие языковые средства способствуют усилению восприятия информации и являются основным приёмом реализации тактики привлечения внимания.

В заключении происходит исход, развязка всех событий [7].

Этап благодарности в адрес приглашённого гостя и зрителей: *Спасибо большое за то, что пришли к нам, спасибо большое за то, что приготовили столько традиционных шотландских блюд. Мы, такое ощущение, что и побывали в Шотландии. Спасибо за ваши впечатления о нашей стране, теплые впечатления и мы не отпустим вас без подарков («Кулинарная дипломатия»).* Можно также привести пример из англоязычных кулинарных программ *Selena + Chef* и *The Doctor's Kitchen*: **Thank you very much, guys! I really really appreciate it.**

Данный этап реализуется посредством такой разговорной формулы как *спасибо* в русском языке и *thank you, thank you very much* в английском.

Этап прощания является неотъемлемой частью телевизионного дискурса особенно в жанре «кулинарная программа». Прощание с телезрителем – важный компонент телевизионного этикета, так как он существует в данных программах в следующем виде: благодарность + приглашение смотреть в будущем данную программу + прощание [8]. Иногда компоненты такой структуры могут меняться, а могут и отсутствовать, так как благодарность и приглашение на данном этапе являются факультативными, а прощание – обязательно: *Ну что ж, дорогие друзья, на сегодня всё. Очень скоро увидимся снова, чтобы угостить Вас новой порцией рецептов с историей, предложить Вам блюда, которые прошли испытание временем. Всего Вам доброго и до свидания! («Белорусская кухня»); Have a great Friday! Bye! (The Doctor's Kitchen); Take care. Bye. We're done (Selena + Chef).*

Исходя из проведённого анализа, мы пришли к выводу, что такой жанр телевизионного дискурса, как «кулинарная программа», имеет свою структурную организацию. Она не является строгой

и некоторые компоненты могут даже отсутствовать, как было представлено в примерах. Немаловажную роль играет языковое представление каждого этапа и подэтапа, так как именно лексическое оформление речи является важным средством и приёмом контактоустанавливающей функции, способствует развитию доверительных отношений между шеф-поваром и зрителем (так как телевидение давно перешло от традиционной формы подачи к двустороннему), а также представляет собой один из способов реализации тактики привлечения внимания.

Список использованной литературы

1. Дейк, Т. А. ван. К определению дискурса [Электронный ресурс] / Т. А. ван Дейк // Психологическая сеть российского Интернета. – 1998. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>. – Дата доступа: 13.11.2020.

2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк; под ред. В. И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

3. Архитектоника публичного выступления [Электронный ресурс] // Studbooks.net. – Режим доступа: https://studbooks.net/54538/pedagogika/arhitektonika_publichnogo_vystupleniya. – Дата доступа: 11.03.2021.

4. Макаров, М Л. Основы дискурс-анализа / М. Л. Макаров. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

5. Пахомова, И. Н. Новые явления в употреблении формул приветствия в СМИ / И. Н. Пахомова // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 1. – С. 66–68.

6. Ларина, Е. Г. Лингвопрагматические особенности ток-шоу как жанра телевизионного дискурса : на материале американских телевизионных программ: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. Г. Ларина ; Волг. гос. ун-т. – Волгоград, 2004. – 171 л.

7. Развязка [Электронный ресурс] // Словарь литературных терминов. – Режим доступа: <https://bingoschool.ru/manual/blog/112/>. – Дата доступа: 12.01.2021.

8. Речевой этикет новостной программы на телевидении [электронный ресурс] // allbest. – Режим доступа: https://revolution.allbest.ru/journalism/00734832_0.html. – Дата доступа: 12.01.2021.

Д. К. Давыденко

(Белорусский государственный университет, Минск)

ОППОЗИЦИЯ Я-ОБЩЕСТВО В РОМАНЕ ИНГЕБОРГ БАХМАН «МАЛИНА»

В данной статье роман Ингеборг Бахман «Малина» рассматривается как гиноцентрический, что позволяет через призму конфликта Я – Другой раскрыть противостояние личности и общества с позиции поиска героини своей личностной идентичности. Доказано, что одним из главных противоречий в отношениях Я – общество в романе являются онтологическая имманентность главной героини и отторжение обществом ее женского Я.

Национальное самоопределение и поиски личностной идентичности очень важные и во многом взаимосвязанные темы для австрийской литературы XX в. Это связано как с распадом Австро-Венгерской империи и получением Австрией независимости, так и с болезненным фашистским опытом военного времени. Наиболее уязвимой социальной группой в плане самоопределения, национального и личностного, являются женщины. Эта проблема в свою очередь отразилась и в литературных произведениях. Одним из них и является единственный законченный роман Ингеборг Бахман «Малина» (Ingeborg Bachmann, 1926–1973, Malina).

В романе очень ярко раскрыта проблематика имманентности женского бытия. Наиболее продуктивным кажется раскрыть эту тему через отношение Я – Другой. В онтологическом смысле в качестве Другого здесь могут выступать как два главных героя-мужчины, так и общество в целом. Следует упомянуть, что данный роман здесь рассматривается как гиноцентрический в смысле, предложенным А. Э. Воротниковой [1], а это означает, что основное внимание в романе, как и в данной статье, будет уделено центральному женскому образу.

Мир в романе представлен читателю через субъективную и довольно болезненную точку зрения главной героини, которая в небольшом разделе действующих лиц обозначена как «Я» (*Ich*). Уже этот раздел дает понять многое о ее самовосприятии. Представленные помимо героини Иван и Малина, два главных мужских

действующих лица, показаны как субъекты действия. Например, у Ивана есть «будущее» (*Zukunft*), Малина «добивается успеха» (*er vorrückt*), раскрыты специфика и место их работы и в некоторой мере обозначен общественный статус. «Я» же в этом списке, во-первых, стоит последней, а во-вторых, выступает в качестве пассивного объекта: *«osterreichischer Paß, ausgestellt vom Innenministerium. Beglaubigter Staatsbürgerschaftsnachweis. Augen br., Haare bl., geboren in Klagenfurt, es folgen Daten und ein Beruf zweimal durchgestrichen und überschrieben, Adressen, dreimal durchgestrichen, und in korrekter Schrift ist darüber zu lesen: wohnhaft Ungargasse 6, Wien III»* [2, с. 3], — «Австрийский паспорт, выданный Министерством внутренних дел, Заверенное свидетельство о гражданстве. Глаза кар., волосы белокур., родилась в Клагенфурте, далее следуют даты и профессия, дважды зачеркнутая и надписанная сверху, адреса зачеркнуты трижды и сверху аккуратным почерком написано: Проживает по Унгаргассе, 6, Вена III» [3, с. 14] (здесь и далее пер. С. Шлапоберская).

Из этого скупого описания можно понять, что ни о каком полноценном субъекте речь не идет. Нервозность и неуверенность героини показана с помощью двойного и тройного зачеркивания сведений. Показательно, что зачеркнута именно профессия и адрес. Это намекает на неуверенность главной героини в своей деятельности, которая наиболее вероятно могла бы связать ее с обществом и разрешить многие конфликты. Постоянные переезды, в свою очередь, указывают на неопределенность героини в жизни и своем месте в ней. Поражает и пассивность, выраженная посредством указания документов, удостоверяющих личность, описания внешности (ведь при описании других героев внешность не была указана), сокращений в описании, словно «Я» настолько незначительна, что не стоит на нее тратить слова.

При этом можно заметить некое внешнее благополучие героини в общественном смысле. У нее есть работа и своя помощница, фрейлейн Елинек (что, скорее всего, является намеком на реального человека, писательницу Эльфриду Елинек (Elfriede Jelinek, 1946)). У героини берут интервью, что уже говорит о многом, т. к. если у человека спрашивают о его духовном развитии, книгах, которые он читает и т. д., это указывает на некий успех в обществе. Она получает множество важных писем, на которые необходимо ответить. У нее есть возможность финансово помогать другим людям. Но все эти моменты указаны вскользь, как незначительные. Гораздо более

важными в романе являются мысли, сомнения, незавершенные, недоговоренные, недописанные мысли или мысли, которые вовсе не были написаны или произнесены.

Но прежде всего следует обратить внимание, что стоит за этим внешним благополучием, упомянутым как бы между прочим. Почти ничего не сказано о деятельности героини, больше внимания уделено тому, как она пытается убежать из кабинета и избежать разговоров с фрейлейн Елинек о делах. Если же взглянуть на сказку, написанную главной героиней и перекликающуюся с ее реальной жизнью, то можно заметить, что за прекрасными образами волшебных островов и речных жемчужин, то и дело говорится об одиночестве («*Reich aus Einsamkeit*»[2, с. 33], – «царство одиночества»[3, с. 73]), страхе и смерти («*ging sie in Todesangst darauf zu*»[2, с. 34], – «пошла ему навстречу в смертельном страхе»[3, с. 75]), «*er legte ihr die Blume wie einer Toten auf die Brust*»[2, с. 34], – «положил ей на грудь цветок, словно мертвой»[3, с. 75]), («*der Fremde die Prinzessin aus ihrem toten ähnlichen Schlaf weckte*»[2, с. 34], – «пробудил принцессу ото сна, подобного смерти»[3, с. 75]), («*denn der Fremde entwarf schweigsam seinen und ihren ersten Tod*»[2, с. 35], – «ибо незнакомец молча замыслил их первую смерть, свою и ее»[3, с. 77]).

Интервью, которое берет у главной героини господин Мюльбауэр, показано как крайне неудачное. Интервьюер то и дело повторяет вопросы, неодобрительно машет руками, пугается, смущается. В конце концов, на середине фразы главной героини он выключает магнитофон, не благодарит за беседу и просит повторить интервью, т. к. то, что говорит ему героиня, явно не могло бы быть напечатано в газете, где он работает, и далее: «*Herr Muhlbauer hat einen ganzen Nachmittag verloren, er läßt es mich merken, packt mißgelaunt das Gerät ein und empfiehlt sich*»[2, S. 51], – «Господин Мюльбауэр потерял со мной полдня, он дает мне это понять, в расстроенных чувствах убирает аппарат и откланивается...» [3, с. 111].

Особенно болезненной для героини «Я» становится тема писем. Огромное количество ответов, которые необходимо написать, давит на нее, но героиня не в силах закончить практически ни одно письмо. И эта тенденция усиливается к концу романа. Если вначале у нее получают вполне полноценные письма, то после все сложнее их закончить. Своеобразным апофеозом невозможности выразить себя через язык является предсмертное письмо героини, завещание, адресованное господину Рихтеру, юристу. В итоге у героини выходит пять вариантов письма. Каждый раз она по-разному обращается

к юристу, чередуя, убирая и добавляя обращения «глубокоуважаемый» (*sehr geehrter*), «дорогой» (*lieber*), «доктор» (*Doktor*), из письма в письмо переходят слова «в величайшем страхе и безумной спешке» (*in höchster Angst und fliegender Eile*), героиня то собирается с мыслями и пишет осознанно, то бросается в многословные и лишние подробности, что выдает волнение, неуверенность и даже ужас перед своей участью.

Спокойной и счастливой героиня себя чувствует только в присутствии Ивана. Как замечает Е. В. Соколова, он «порождение реальности. В значительной мере он наделен разумом, до некоторой степени подвластен инстинктам, насквозь пропитан духом времени, и не способен на чувства» [4, с. 58].

И за него, как за ускользающую реальность, и цепляется героиня из последних сил. (Само)убийство же героини происходит только тогда, когда она понимает, что всякая связь с ее возлюбленным Иваном разорвана. В силу своей имманентности, героиня не может найти опоры в себе самой, ищет ее в Других, а именно в мужчинах, Иване и Малине. При этом Иван представляет собой ее связь с реальностью, а Малина, будучи вторым Я героини, является некой более приспособленной к жизни в обществе ее версией.

Показательно, что связь с обществом, с внешним миром, героиня во многом ищет через «язык любви», поиски как связи, так и самого языка оказываются несостоятельными. И связано это с тем, что в маскулинном обществе, допустившем массовые убийства и войны, нет отклика на этот язык, нет той опоры, на которую может надеяться главная героиня. А. Э. Воротникова выражает это следующим образом: «Дискурс бахмановской героини оказывается вытолкнутым в небытие, где пишущая женщина, лишенная опоры на интеллектуальную традицию, существует как воплощенное одиночество» [5, с. 335].

Получается, что внешне успешный, но при этом непонятный обществом и изорванный на клочки внутри постоянным страхом и тревогами человек, являясь женщиной, не в состоянии найти свое место в этом мире и вынужден убить в себе женскую часть, чтобы продолжить существование.

Таким образом, можно утверждать, что конфликт Я-общество является неотъемлемой частью структуры романа. Причиной данного конфликта и вытекающих из него проблем во многом является имманентность главной героини, которая вызвана неготовностью общества принять ее как личность, что, в свою очередь, обрекает женскую часть ее сознания на одиночество и смерть.

Список использованной литературы

1. Воротникова, А. Э. Гиноцентрические романы Германии и Австрии 1970–1980-х гг. : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 09.00.13 / А. Э. Воротникова ; Воронежский гос. ун-т. – Воронеж, 2008. – 38 с.
2. Bachman, I. Malina / I. Bachman. – Berlin : Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1980. – 176 S.
3. Бахман, И. Малина / И. Бахман. – М. : Аграф, 1998. – 368 с.
4. Соколова, Е. В. Взаимосвязь «пола» и «языка» в творчестве Ингеборг Бахман и Эльфриды Елинек: Аналит. Обзор / Е. В. Соколова. – М. : ИНИОН РАН, 2012. – 130 с.
5. Воротникова, А. Э. «Выразимое и невыразимое» в творчестве И. Бахман [Электронный ресурс] / А. Э. Воротникова // Балтийский филологический курьер – 2009. – № 7. – С. 330–338. – Режим доступа: https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/e6b/Воротникова_330-338.pdf. – Дата доступа: 14.09.2021.

УДК 811.13

А. В. Квачек, К. А. Пашук

(Белорусский государственный университет, Минск)

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Объектом исследования данной статьи являются эвфемизмы во франкоязычной прессе. В качестве предмета исследования рассматриваются средства выражения политкорректности в современном французском языке. Цель исследования – изучение средств выражения политкорректности в современном французском языке (на материале текстов СМИ). Методы исследования: метод сплошной выборки, сравнительно-обобщающий, структурно-семантический, описательно-аналитический и др. методы научного исследования. Научная новизна исследования состоит в том, что изначально все правовые и политические документы Совета Европы составляются на французском языке. Теоретическая значимость исследования связана с углублением понимания способов формирования эвфемизмов и их применения во франкоязычных СМИ. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты

могут быть использованы в курсах лексикологии французского языка, стилистики, лингвокультурологии.

Во французский язык термин «табу» попал из английского благодаря капитану Куку, который исследовал в 1773–1777 гг. острова Полинезии и обычаи местных народов. Вожди и жрецы налагали запрет на объекты, места, животных, растения и т. д. Все, что оказалось под запретом, строго запрещалось трогать, нарушение табу влечет несчастья на того, кто его нарушил и его окружение. В языке явление табу закрепилось в виде эвфемизма. Табуированное понятие, обозначающее какое-то увечье, несчастье, недостаток, неполноценность, исчезает из языка (но не из действительности) и заменяется на нечто более деликатное и нейтральное.

В структурном плане механизм создания эвфемизма не очень отличается от способа, который лежит в основе образования метафоры, хотя эффект достигается прямо противоположный. Если метафора усиливает мысль или прямо обнажает сущность явления благодаря яркости образа, то эвфемизм, наоборот, преследует цель превратить с помощью семантических средств некое явление в повседневное и незаметное.

Первый способ состоит в том, чтобы заменить табуированное слово другим с более широким и менее точным значением. Допустим, в деловой сфере *licenciement* (увольнение по финансовым причинам) превращается в *restructuration*. Есть еще один способ назвать вещь, не указывая на нее прямо. Этот стилистический прием получил название перифразы. Трагические события истории и психологические травмы, которые явились их следствием, стали отдельным источником эвфемизмов. Нацистская Германия выработала целый язык, чтобы обозначить основные этапы «*projet de la Solution Finale*», «окончательного решения (еврейского вопроса)», что подразумевало *le travail à l'Est* (работа на востоке, то есть депортация евреев) или «*les envoyer à Madagascar*» – их истребление как этноса. Это можно считать проектом идеального «лингвистического» преступления, поскольку ни одна вещь не была названа напрямую, и невозможно найти ни виновника, ни жертву. Например, историкам Второй мировой известна «*Opération Festival de la Récolte*», операция «Праздник урожая», а именно истребление евреев в Польше в 1943 г.

То же самое относится к жестоким преступлениям, совершенным в Освенциме. Вместо «концентрационный лагерь», «лагерь смерти» часто можно встретить короткое «Освенцим», «события

Освенцима» (*événement Auschwitz*). Такое преподнесение информации не называет истинного значения «Освенцима», которое и так известно, и способствует более легкому восприятию. Подобный подход может использоваться для отвлечения внимания народа от крупных событий, освещение которых нежелательно для лидеров определенной идеологии.

Задолго до Второй мировой войны эвфемизмы проникли в язык, чтобы отразить всю жестокость истории человечества. Например, названия средневековых пыток: *l'araignée espagnole* (Тарантул), *la chaise de Judas* (колыбель Иуды), *la Vierge de Nuremberg* (Железная дева), *question ordinaire* и *extraordinaire* – допрос: обычный или с пристрастием. Во времена сталинских репрессий в СССР каждый знал, что выражение «без права переписки» в приговоре суда означало расстрел. В современной французской прессе можно встретить англицизмы типа «*G-Word*», что означает «геноцид».

Заметно, что в таких эвфемизмах часто встречается ирония и черный юмор, причем соответствующая тональность распространяется на весь текст, если речь идет о функционировании эвфемизмов в рамках того или иного стиля. Например, в философской повести Вольтера «Кандид», и не только в ней, много подобных выражений: «*des appartements d'une extrême fraîcheur*» (исключительно чистые апартаменты) означает «тюрьма», «*ôter du meilleur des mondes*» (изъять из лучшего из миров) – убить. Типично французским способом скрыть мысль и одновременно выразить отношение к ситуации является антифраза. Недалекого человека назовут Эйнштейном, а некрасивая девушка станет Мисс мира.

Если перифраза подразумевает лексическое и грамматическое расширение, то акронимы, или сокращения, хотя и могут быть похожи на перифразы, выглядят как сокращения. При этом один и тот же акроним может означать в зависимости от отношений между двумя лингвокультурами совсем противоположное. Например, *Sans Domicile Fixe*, или *SDF*, во Франции означает «человека без определенного места жительства», а в соседней Бельгии в шутку расшифровывается как *Sans Domicile Fiscal*, «французы, которые не платят налоги». В современной медицине такие сокращения тоже встречаются довольно часто: *TS* (*Tentative de Suicide*) – попытка самоубийства, *TR* (*Toucher Rectal*) – ректальное исследование.

И еще один путь скрыть прямое значение, один из способов эвфемизации: отбрасывание слога или буквы в начале или в конце слова. Во время Директории, после Великой Французской революции

появилось молодежное течение «Инкруаябли и мервейёзы», которое не принимало новую эпоху, это как бы прообраз «стиляг» конца 40-х – начала 60-х гг. прошлого века. Их отношение к ситуации выразилось в отказе произносить первую букву слова «*Révolution*».

Часто встречаются замены неблагозвучного слова местоимением, например, «*ça*» или же словечки *le truc*, *le machin*.

Можно говорить о роли эвфемизмов в сохранении не только лексического фонда, но и культурной памяти. Во французском языке есть примеры, которые доказывают данное утверждение. Например, в сказках Ш. Перро находим много выражений, которые означают всем известные события, но вместе с тем не дают лишней информации тем, кому она не предназначена. К сожалению, такая лингвокультурная окраска утрачивается в переводе на другие языки, в том числе на русский. Допустим, в широко известной сказке «Красная Шапочка» имеется подтекст, который связан с таким выражением, как «видеть волка» [3, с. 7]. Подразумевается определенный опыт, которого не может быть у маленькой девочки. Другими словами, еще в эпоху классицизма данная тема относилась к разряду табуированных. Подобные наблюдения могут дать обширный материал для исследования эвфемизмов в междисциплинарном ракурсе. Кроме того, Ш. Перро, занимаясь в том числе и составлением словарных статей, сохранил в названиях сказок некоторые слова, которые могли бы навсегда исчезнуть и лишить нас возможности проанализировать эволюцию нравов и ее отражение в языке.

Основные процессы, которые способствуют эвфемизации языка, происходят на лексико-семантическом уровне, поэтому это самый важный уровень эвфемизации. Эвфемизмы этой группы обладают наивысшим изобразительным качеством и представляют особый интерес в контексте данного исследования, поскольку часто не имеют внешней ссылки на термин, который нужно замалчивать. О значении слова можно только догадываться, поскольку эти эвфемизмы не содержат прямых ссылок на него.

Многозначность лексических единиц служит основанием для эвфемистической субституции, в основе которой лежит семантический сдвиг как результат сходства двух объектов действительности (метафора) или результат наличия ассоциативных связей (метонимия).

Семантическое изменение, происходящее в метафоризации, основано на сходстве табуированного объекта или понятия (более или менее очевидного) и соответствующего обозначения вне сферы табу.

Например, *jardin commémoratif* (мемориальный сад) вместо *cimetière* (кладбище), *théâtre des opérations* (театр боевых действий) вместо *champ de bataille* (поле боя).

Итак, мы выделяем 14 лингвистических способов создания эвфемизмов:

1. изменение значения за счет одной или нескольких фонем (изъятие приставки *con* в прециозном языке);
 2. парафоническая замена (*chèvre* вместо *chier*);
 3. отрицание (*il n'est pas très en santé*);
 4. метонимия (*quartier chaud*);
 5. метафора (*casser sa pipe/ passer l'arme à gauche* – умереть);
 6. заимствование (*handicapé* вместо *invalide*);
 7. использование имен собственных (*faire le Jacques*);
 8. перифраза (*technicien de surface*);
 9. аббревиация (*MST – maladie sexuellement transmissible* – заболевание, передающееся половым путем);
 10. использование знаков препинания вместо букв, например, знака «*»;
 11. местоименная субституция, когда нежелательное слово маскируется местоимением (*un de ceux*);
 12. усечение слова: (*récup'* вместо *récupération*);
 13. неологизм (*foyer/famille monoparental(e)*);
 14. антифраза (*cet honnête homme* для обозначения мошенника)
- [4, с. 36–37].

Таким образом, политкорректные эвфемизмы во французском внутривнутриполитическом дискурсе встречаются в самых разных сферах жизнедеятельности общества. И, как можно видеть из примеров, одна из их функций – преодоление различных видов дискриминации. Чаще всего встречаются во франкоязычной прессе эвфемизмы, связанные с преодолением дискриминации на основе расовой и этнической принадлежности (35%), реже всего – эвфемизмы, связанные с преодолением дискриминации на основе возраста человека (9%).

Политическая корректность – это общественное явление, а политкорректная лексика – манифестация этого явления. Для реализации эвфемизмов используются разнообразные языковые средства, а политкорректная лексика, в свою очередь, выражается посредством эвфемизмов. Политкорректная лексика крайне важна для СМИ, так как благодаря ее использованию они могут удовлетворить запросы разнообразной аудитории, уменьшить эффект шока от описания

трагических событий или, если это необходимо, избежать явного оценивания неоднозначной ситуации.

Список использованной литературы

1. Анисимова, Н. П. Эвфемизмы в современном французском социально-политическом дискурсе / Н. П. Анисимова // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2018. – №. 4. – С. 15–19.

2. Académie des Sciences morales et politiques [Электронный ресурс]: De la «langue de bois» au «politiquement correct» / Gérald Antoine. – Режим доступа: <https://academiesciencesmoralesetpolitiques.fr/wp-content/uploads/2018/08/languedebois.pdf>. – Дата доступа: 14.03.2021.

3. Charles Perrault. Les Contes de Perrault / Perrault Charles. – P.: Editions Carrefour, 1995. – 93 p.

4. Manuscrit euphémisme [Электронный ресурс]: Historique et procédés Historique et procédés linguistiques de l'euphémisme / D. Jamet. – Режим доступа: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01395558/document>. – Дата доступа: 10.03.2021.

5. Trésor de la langue française [Электронный ресурс]: Euphémisme. – Режим доступа: <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/euphemisme/>. – Дата доступа: 12.03.2021.

УДК 811.112.2 '42 (045)

С. С. Ключенович

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

НОМИНАЛИЗАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УНИВЕРБАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В статье представлены результаты исследования проблематики, связанной с номинализационным способом представления некоторого содержания в современном немецком языке. Перевод глагольно-предикатной структуры в имя происходит под знаком содержательной и формальной экономии. Сам универб выражает не только те значения, которые реализуются лексемами, вошедшими в его состав, но и скрытые валентностно-семантические отношения. Композиты с раздельнонаправленностью семантики имплицитуют

различные виды логико-семантических отношений, восходя как номинации к свободно формируемым синтаксическим структурам. В противовес им универбы с цельюнаправленным характером семантики обычно восходят к устойчивым словосочетаниям с неразложимым значением.

Достаточно известен общий тезис о том, что номинализационный способ представления некоторого содержания в сопоставлении с глагольным его представлением отличается обобщённостью содержания при экономности внешнего выражения. Экономность выражения и обобщённость значения создают, что вполне закономерно, некую семантическую неполноту, часто непрозрачность, даже двусмысленность восприятия содержания. Без соответствующего контекста вместе с фондом знаний бывает невозможно полноценное декодирование продукта номинализации, «прочтение» актуализированной в нём семантики [1, с. 136; ср. также 2, с. 137]. Суть в том, что в образование слова по способу номинализации включается, кроме производящей основы – глагольного предиката с его связями, также часть смысловой структуры мотивирующего источника (контекста, ситуации), при том, что она не получает прямого внешне-формального выражения. В своё время Е. С. Кубрякова специально заметила по этому поводу, что такие единицы номинации способны не только «вбирать» в свою семантическую структуру «значения непосредственно мотивирующих слов, но и ... передавать часть значений всего источника в целом» [3, с. 38 и 165].

Перевод глагольно-предикатного содержания в имя происходит в целом под знаком закона языковой экономии, содержательной и формальной. Общим типичным итогом номинализации вполне логично считать компрессивную форму выражения, воплощаемую в определительной (детерминативной) композитной конструкции. Эта типичность обеспечивается, в связи с анализируемым материалом, взаимодействием двух ключевых словообразовательных технологий – словосложения и деривации. Такое взаимодействие не является для языка случайным или чисто спонтанным в тексте, и особенно выпукло оно проступает как раз в композитах с опорным компонентом – девербативом. Сам универб выражает не только те значения, которые реализуются лексемами, вошедшими в его состав, но и внутренние, скрытые валентностно-семантические отношения. Определяющий по отношению к девербативу компонент способен быть более чем однолексемным и реализовать при этом своё общее

внешне атрибутивное отношение к опорному компоненту, а также ряд отношений своего внутреннего синтаксиса. В результате всего этого количество элементов смысловой структуры универбированных образований способно превышать число конstituентов их формальной структуры [ср. 4, с. 26–27]. У таких единиц, как *die eins-zu-eins-Entsprechung* ‘соответствие один к одному’, *die Rund-um-die-Uhr-Betreuung* ‘круглосуточное обслуживание’, *das Zwischen-den-Zeilen-Lesen* ‘чтение между строк’, *das Immerwieder-anders-Prädizieren* ‘каждый раз иное предсказание’, обращает на себя внимание высокая степень в них семантической и синтаксической концентрации вследствие полилексемности и внутренней многослойности отношений. Зависимость между полилексемной мотивированностью и степенью лексикализации в такого рода словах не есть прямо пропорциональная [ср. 5, с. 24], «сложное» значение отчётливо выступает в стадии синтаксической деривации, и развитие в стадии семантической (лексической по И. Куриловичу) деривации большей частью его сохраняет, хотя может доводить и до идиоматизации (полной лексикализации).

На производных как продуктах номинализации, естественно, отражается специфика мотивирующей их основы [6, с. 100] – глагольного предиката, заключающаяся в передаче глагольным словом отношений между предметами: «Глагольные лексемы являются такими словесными знаками, в номинации которых фиксируются и закрепляются <...> различные ракурсы связей глагольного действия, процесса, состояния с предметами и лицами, производящими эти действия или подверженными им. Эти различные ракурсы отношений закрепляются системной семантической совместимостью» [7, с. 117]. Речь идёт о факторе семантической совместимости глаголов с определёнными категориями предметных имён, поэтому единообразной картины здесь быть не может. Вопрос выходит на более высокий уровень теоретического рассмотрения, а именно: сфера референции разных глаголов обнаруживает различную степень широты и неопределённости, и в зависимости от того, охватывает обозначаемое глагольной лексемой действие широкий класс объектов или нет, различаются глагольные основы с «неопределённой областью референции» и основы «референтно ограниченные» по глаголу [6, с. 102–103; см. также 8, с. 86–89]. Но в то же время широкая семантика или референтная база самих имён позволяет им сочетаться с разными глагольными компонентами, например:

Arbeitsstockung ‘перебои в работе’, *-einstellung* ‘остановка работы’, *-einteilung* ‘разделение труда’, *-ablauf* ‘рабочий процесс’, *-anfall* ‘объем работы’, *-aufwand* ‘трудозатраты’;

Friedensverhandlung ‘мирные переговоры’, *-regelung* ‘договоренность о мире’, *-schluss* ‘заключение мира’, *-störung* ‘нарушение мира’;

Preisabbau ‘снижение цен’, *-rückgang* ‘снижение цен’, *-sturz* ‘обвал цен’, *-entwicklung* ‘ценовая динамика’, *-erhöhung* ‘повышение цен’, *-schwankung* ‘ценовые колебания’ и др.

Очень существенную роль играет ещё и тот факт, что разными композитными конструкциями реализуются различные лексико-семантические варианты самого опорного глагола во взаимодействии с различающимися именными лексемами, например:

Feld-, Boden-, Acker-, Frühjahrsbestellung ‘вспахивание поля, почвы, угодий, весеннее вспахивание’ и *Waren-, Postbestellung* ‘заказ товаров, почтовый заказ’;

Kampf-, Widerstands-, Kriegshandlung ‘боевые действия, действия по сопротивлению, военные действия’ и *Buch-, Spielwarenhandlung* ‘книжный магазин, магазин игрушек’.

Благодаря идентифицирующей роли препозитивной части как определяющего компонента происходит соотнесение опорного (глагольного) компонента с определённой сферой деятельности, а в привязке к этому – и актуализация соответствующего значения. Так, глагольный компонент *-regelung* идентифицируется, благодаря именной части композита, как соотносящийся со сферами права и техники, что очевидно в следующих примерах: *Übergangsregelung* ‘переходная норма’ и *Überhitzerregelung* ‘регулирование перегревателя’; по-своему идентифицируется и глагольный компонент *-verteilung* ‘распределение’ в примерах *Wohnraum-, Gratismilchverteilung* ‘распределение жилой площади, распределение бесплатного молока’ (социальная сфера) и *Dampf-, Stromverteilung* ‘распределение пара, электрической энергии’ (сфера техники). При включённости глагольного компонента в состав композита может происходить актуализация не только его прямого, но и переносного значения, в зависимости от соединяемой с ним именной лексемы, например: *Dachdeckung* ‘крытие кровли [дома]’ и *Anleihendeckung* ‘погашение ссуды, займа’, *Kostendeckung* ‘покрытие затрат’.

Как бы сам собой напрашивается вывод, который возможно сформулировать следующим образом: композиты с полилексемной мотивирующей основой, как правило, обладают высокой степенью

расчленённости в представлении денотата, референта. Словообразовательная технология стимулирует к тому, чтобы за счёт первого (именного) компонента, тем более если он многочленный, реализовались разные признаковые характеристики глагольно-предикатного ядра. Номинализируемая конструкция не может в принципе не наследовать от глагола особенности его синтаксической и лексико-семантической валентности, однако в результате процесса номинализации, т. е. трансформации аналитической конструкции в композит, валентностные свойства закономерным образом претерпевают определённые видоизменения и преобразования [5, с. 27], уже в силу того, что они переходят из приглагольного состава предложения в приименной состав композитного образования. Сложность, связанная с реализацией многих связей при номинализации, обуславливает в целом следующую картину: под действием техники универбации тип возникающих производных в семантико-синтаксическом плане расчленяется на подтипы – «раздельнонаправленный» и «цельнонаправленный» (термины М. Д. Степановой). Композиты с раздельнонаправленностью семантики имплицитно логико-семантические отношения субъект действия – действие, действие – объект действия, действие – обстоятельства его совершения, восходя как номинации к свободно формируемым синтаксическим структурам и словосочетаниям. В противовес им композиты-номинализации с цельнонаправленным характером семантики обычно восходят к устойчивым, несвободным или полусвободным словосочетаниям с неразложимым значением (*Eid-, Beistand-, Hilfe-, Verzichtleistung* ‘принесение присяги, оказание содействия, оказание помощи, отречение’, *Zurverfügungstellung* ‘предоставление в распоряжение’, *Beschlussfassung* ‘принятие решения’ и т. п.). Правда, среди лингвистов нет единства мнений при рассмотрении подобного рода единиц, нет однозначности в определении мотивационных факторов их создания и реализации. Так, В. М. Павлов, известный своими работами по словосложению немецкого языка, придерживаясь признаков «аналитичность» и «синтетичность» для обозначения различия композитных конструкций, писал, что «реализация тех или иных из этих признаков в актуальной речи, тех или иных соотношений между ними, градации их «силы» в речевых актах зависит от многих конкретных обстоятельств» [9, с. 48]. Иначе говоря, он не считал возможным однозначно истолковывать и само явление номинализации, и мотивационный фактор его создания, относя это в общем плане к коммуникации.

Если даже говорить только о раздельнонаправленных номинализациях, то среди них дифференцируются, с одной стороны, единицы структурно-семантических моделей с характерным для них «заполнением однотипными словами», с другой стороны, «контекстуально-оказиональные» образования. Последние как номинализации «индивидуальны», «неповторимы в той же степени, как и свободные синтаксические словосочетания», соответственно отличаются «диффузностью семантической структуры» и «не всегда понятны вне контекста» [10, с. 133]. Это, в целом, оказиональные композиты-номинализации с мотивацией индивидуально-текстового характера. Словосложение выполняет в них функцию выражения синтаксико-семантических отношений, а продукты словосложения – слова, проявляясь в большом пространстве языковой вариативности, выступают своеобразными цельнооформленными синонимами свободных словосочетаний. [см. 11, с. 41–42; 12, с. 114–115] Как заметил В. Г. Адмони, речь идёт о вариативном функционировании лексических единиц, которые сочетаются с большим массивом других слов, включаясь то в структуру композита, то в структуру словосочетания или предложения (*Entwicklung von Arten – Entwicklung der Art / der Arten – Artenentwicklung* ‘развитие вида/ов’), и «каждая из синонимических форм обладает <...> особенностями в своём обобщённом значении, в своей семантике» [13, с. 270].

Детально проблемные вопросы номинализации на базе немецкого языка освещаются в научном докладе по докторской диссертации Т. С. Глушак, один из выводов которого может служить и суммарным итогом вышеизложенного: с точки зрения функционально-коммуникативного подхода в номинализационном процессе и участвуют, и являются его продуктом единицы, сквозь призму которых «раскрываются функционально важные звенья» соотносённости парадигматики и синтагматики, просматриваются «потенции, идущие от разных уровней языковой системы и как бы связывающие в единый сложный механизм взаимодействия единицы и уровни» [14, с. 59].

Список использованной литературы

1. Гак, В. Г. Предикативные отношения в свете языковой асимметрии / В. Г. Гак // Языковые преобразования / В. Г. Гак. – М., 1998. – С. 125–137.

2. Eggers, H. Wandlungen im deutschen Satzbau. Vorzüge und Gefahren / H. Eggers // Muttersprache / Hrsg. v. der Gesellschaft für deutsche Sprache. – 1983. – Jg. 93, Н. 3–4. – S. 131–141.

3. Кубрякова, Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Е. С. Кубрякова ; отв. ред. Е. А. Земская. – Изд. 5-е, стереотип. – М. : Ленанд, 2018. – 208 с.

4. Polenz, P. v. Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens / P. v. Polenz. – 3., unveränd. Aufl. – Berlin; New York : de Gruyter, 2008. – 397 S.

5. Газизова, Р. Ф. Сложные слова и исходные словосочетания с глагольным компонентом в русском и сербохорватском языках / Р. Ф. Газизова; под ред. А. Н. Тихонова, Т. А. Кильдибековой. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1989. – 174 с.

6. Кубрякова, Е. С. Части речи в ономаσιологическом освещении / Е. С. Кубрякова; отв. редактор чл.-корресп. АН СССР В. Н. Ярцева. – Изд. 4-е. – М. : ЛКИ, 2012. – 120 с.

7. Уфимцева, А. А. Типы словесных знаков / А. А. Уфимцева. – М. : УРСС, 2020. – 208 с.

8. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова; отв. ред. чл.-кор. АН СССР Г. В. Степанов. – Изд. 6-е. – М. : Либроком, 2009. – 384 с.

9. Павлов, В. М. Понятие лексемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования / В. М. Павлов; отв. ред. В. Г. Адмони. – Л. : Наука, 1985. – 300 с.

10. Степанова, М. Д. Методы синхронного анализа лексики (на материале современного немецкого языка) / М. Д. Степанова. – Изд. 2-е, стер. – М. : УРСС, 2004. – 208 с.

11. Степанова, М. Д. Словосложение в современном немецком языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / М. Д. Степанова ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л., 1960. – 43 с.

12. Stepanova, M. D. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / M. D. Stepanova, I. I. Černyševa. – 2., verb. Aufl. – M. : Academia, 2005. – 251 S.

13. Адмони, В. Г. Синтаксис современного немецкого языка (система отношений и система построения) / В. Г. Адмони. – Л. : Наука (ленингр. отдел-е), 1973. – 367 с.

14. Глушак, Т. С. Функционально-коммуникативное взаимодействие разноуровневых единиц языковой системы в диапазоне реализации номинализационных тенденций немецкого языка : дис. ...

д-ра филол. наук в форме науч. доклада : 10.02.04 / Т. С. Глушак ;
Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. – Минск, 1991. – 60 с.

УДК 811.112.2 '42 (045)

Т. П. Ключенович, Э. А. Гордейко

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

**ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ РАДОСТИ
В РЕЧИ АВТОРА И ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ
РОМАНА Д. ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»)**

Данное исследование посвящено выявлению специфики употребления и функционирования лексико-семантической группы глаголов радости как одного из инструментов создания психологического портрета героя в романе Джейн Остин «Гордость и предубеждение». Лингвистический анализ отдельного семантического пласта глагольной лексики позволил установить особенности языкового выражения эмоционального состояния радости как в репликах персонажей, так и в авторских ремарках с выделением ядра, ближней и дальней периферии исследуемой лексико-семантической группы.

Проблема изучения взаимосвязи языка и эмоций уже давно привлекает внимание лингвистов (Л. Г. Бабенко, Л. М. Васильев, В. И. Шаховский, М. И. Лазариди, А. Вежбицкая). Ученых интересуют чувственные сферы языкового пространства [1], их культурная значимость и номинативная плотность. Трудность изучения языка эмоций (чувств) вызвана сложностью и своеобразием самого объекта изучения. «Эмоции имеют двоякий способ отражения в языке. Во-первых, они проявляются в языке как эмоциональное сопровождение, эмоциональная окраска, возникающая в результате прорыва в речь говорящего его эмоционального состояния в виде эмоциональных оценок. Во-вторых, эмоции отражаются языковыми знаками как объективно существующая реальность» [2].

Глаголы внутреннего состояния образуют лексико-семантическую группу глаголов, описывающих чувства, внутренние состояния, душевные процессы, восприятие и некоторые другие, не проявляющиеся на физическом (зрительном) уровне, процессы [3]. Под глаголами внутреннего состояния мы также понимаем глаголы эмоций

и чувств, которые сопровождают речевую и мыслительную деятельность персонажа в художественном произведении. Поскольку эти глаголы характеризуют действия, сопутствующие говорению, а не саму речевую деятельность, мы относим их к классу неречевых глаголов [4].

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что для лингвистики эмоциональная сфера представляет особую значимость, поскольку уникальность эмоций и чувств обнаруживается в первую очередь в многообразии языковых средств их выражения. Современные лингвистические исследования продолжают рассматривать особенности эмоциональной сферы человека, его психических и психофизических состояний и их отражение в языке. Материалом исследования послужил роман Джейн Остин «Гордость и предубеждение». Цель статьи состоит в выявлении специфики употребления и функционирования глаголов со значением радости как отражения эмоционально-чувственного состояния в репликах персонажей, а также в авторских ремарках в заявленном художественном произведении.

По результатам проведенного анализа получены следующие данные (таблица 1, рисунок 1).

Таблица 1 – Частотность употребления глаголов радости в речи автора и персонажей

Глагол	Количество в авторских ремарках (69)	Количество в репликах персонажей (61)
to rejoice	8	8
to please	27	25
to satisfy	26	24
to enjoy	6	4
to give pleasure	1	-
to relish	1	-



Рисунок 1 – Представленность глаголов радости в репликах персонажей и авторских ремарках

В первую очередь рассмотрим примеры текстовых употреблений глаголов радости как выражения внутреннего состояния, в репликах персонажей.

1. *With assumed tranquillity he then replied: 'I have no wish of denying that I did everything in my power to separate my friend from your sister, or that I **rejoice** in my success. Towards HIM I have been kinder than towards myself.'* [5, с. 185];

2. *'Go, my dear,' cried her mother, 'and show her ladyship about the different walks. I think she **will be pleased with** the hermitage. – Elizabeth obeyed, and running into her own room for her parasol, attended her noble guest downstairs.* [5, с. 340];

3. *'This will not do,' said Elizabeth; 'you never will be able to make both of them good for anything. Take your choice, but you must be **satisfied** with only one.'* [5, с. 107];

4. *'Which do you mean?' and turning round he looked for a moment at Elizabeth, till catching her eye, he withdrew his own and coldly said: 'You had better return to your partner and **enjoy** her smiles, for you are wasting your time with me.'* [5, с. 10].

Рассматриваемая лексико-семантическая группа глаголов обнаруживает высокую частотность в репликах персонажей. Ядро представлено глаголами *to please* 'угождать, доставлять удовольствие, ублажать', *to satisfy* 'удовлетворять, соответствовать, отвечать (требованиям, пожеланиям)'. Наиболее редким является глагол *to enjoy* 'наслаждаться, нравиться, пользоваться (с удовольствием), получать удовольствие'; он входит в дальнюю периферию. К ближней периферии относится глагол *to rejoice* 'ликовать, радоваться, обрадовать, торжествовать, праздновать'. Представленность данных глаголов в репликах персонажей проиллюстрирована на рисунке 2.

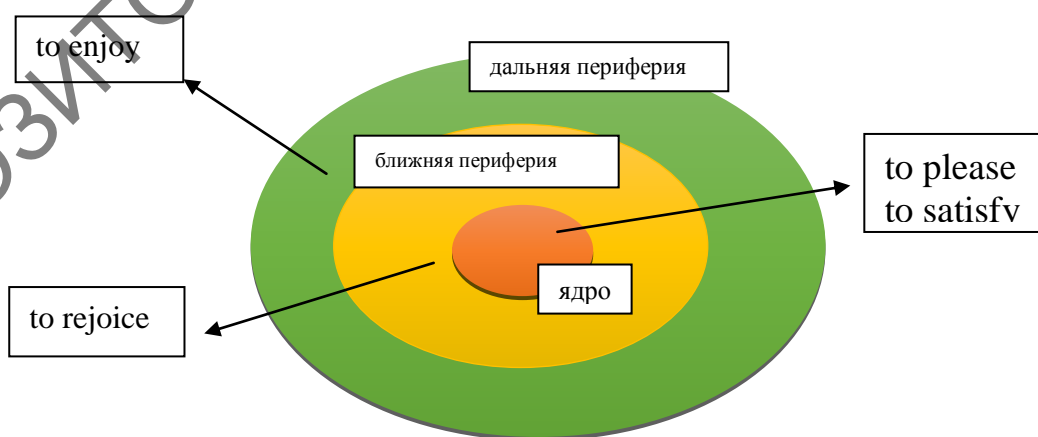


Рисунок 2 – Частотность глаголов со значением радости в репликах персонажей

Рассмотрим также примеры текстовых употреблений глаголов радости в авторских ремарках.

1. *'Only let me assure you, my dear Miss Elizabeth, that I can from my heart most cordially wish you equal felicity in marriage' Elizabeth could safely say that it was a great happiness where that was the case, and with equal sincerity could add, that she firmly believed and rejoiced in his domestic comforts...* [5, с. 209];

2. *Mr. Wickham began to speak on more general topics, Meryton, the neighbourhood, the society, appearing highly pleased with all that he had yet seen, and speaking of the latter with gentle but very intelligible gallantry. 'It was the prospect of constant society, and good society'* [5, с. 75];

3. *This information, however, startled Mrs. Bennet; she would have been glad to be equally satisfied that her daughter had meant to encourage him by protesting against his proposals, but she dared not believe it, and could not help saying so* [5, с. 106];

4. *They had just been preparing to walk as the letters came in; and her uncle and aunt, leaving her to enjoy them in quiet, set off by themselves. It was to this effect: 'Since writing the above, dearest Lizzy, something has occurred of a most unexpected and serious nature; but I am afraid of alarming you - be assured that we are all well. What I have to say relates to poor Lydia. An express came at twelve last night, just as we were all gone to bed, from Colonel Forster, to inform us that she was gone off to Scotland...'* [5, с. 262];

5. *Jane could have no reserves from Elizabeth, where confidence would give pleasure; and instantly embracing her, acknowledged, with the liveliest emotion, that she was the happiest creature in the world. 'Tis too much!' she added, 'by far too much. I do not deserve it. Oh! why is not everybody as happy?'* [5, с. 334].

Текстовый материал демонстрирует, что глаголы радости активно используются автором произведения как в авторских ремарках, так и в репликах персонажей. По результатам анализа глаголы *to please* 'угодить, доставлять удовольствие, ублажать', *to satisfy* 'удовлетворять, соответствовать, отвечать (требованиям, пожеланиям)' являются наиболее частотными и входят в ядро. К ближней периферии относится глагол *to rejoice* 'ликовать, радоваться, обрадовать, торжествовать, праздновать', *to enjoy* 'наслаждаться, нравиться, пользоваться (с удовольствием), получать удовольствие' и к дальней – *to give pleasure* 'доставлять удовольствие, радовать, нравиться', *to relish* 'наслаждаться, прельщаться, получать удовольствие,

смаковать'. Данные о частотности глаголов радости в авторских ремарках представлены на рисунке 3.

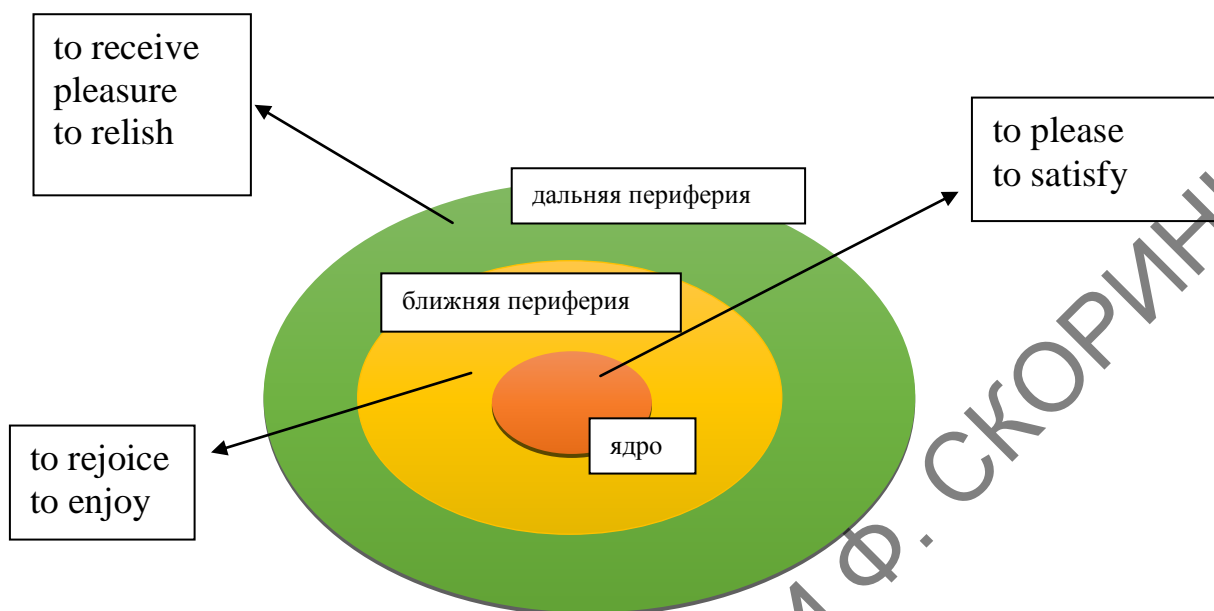


Рисунок 3 – Частотность глаголов со значением радости в авторских ремарках

Опираясь на результаты анализа глаголов со значением радости в романе Джейн Остин, можно с уверенностью утверждать, что рассматриваемые лексемы играют важную роль в создании художественного образа и экспликации внутреннего мира героев в данном художественном произведении. Проведенный лингвистический анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Лексико-семантическая группа глаголов со значением радости обнаруживает достаточно высокую частотность как в авторских ремарках, так и в репликах персонажей (таблица 1, рисунки 1, 2, 3).

2. В репликах персонажей и в авторских ремарках выявлено ядро, ближняя и дальняя периферия употребления конкретных глаголов рассматриваемой лексико-семантической группы.

3. Ядро группы глаголов со значением радости (как в репликах персонажей, так и в авторских ремарках) составляют глаголы *to please*, *to satisfy*. Ближняя периферия включает такие глаголы, как *to rejoice* (в репликах персонажей) и *to rejoice*, *to enjoy* (в авторских ремарках). Дальняя периферия представлена глаголами *to enjoy* (в репликах персонажей), *to receive pleasure*, *to relish* (в авторских ремарках).

Список использованной литературы

1. Телия, В. Н. Лексические модусы экспрессивности / В. Н. Телия // Памяти Г. В. Колшанского. Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореца. – Вып. 284. – М. : Наука, 1987. – С. 14–20.
2. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л. Г. Бабенко. – Свердловск : Урал. гос. ун-т, 1989. – 184 с.
3. Глаголы состояния и действия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://english-da.ru/grammatika/stative-and-dynamic-verbs/3>. – Дата доступа: 04.11.2021
4. Современный русский язык. Часть 2. Морфология. Синтаксис / под редакцией Е. М. Галкиной-Федорук. – М., 2004. – 640 с.
5. Austen, J. *Pride and Prejudice* / J. Austen. – London : Harper Press, 2010. – 402 p.

УДК 811.112.2'367:398.92

М. А. Махова, А. В. Данченко

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

РАСПРОСТРАНЕНИЕ СОСТАВА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПРИ ПОМОЩИ СЛУЖЕБНЫХ СЛОВ

Трансформации, основанные на количественных изменениях в компонентном составе фразеологизмов, могут осуществляться с помощью двух приемов – сокращения или расширения этого состава. В данной статье мы поподробнее остановимся на расширении компонентного состава фразеологических оборотов. Фактический материал извлекался из словаря «Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik».

Фразеологизм как воспроизводимый в речи в готовом виде оборот, появляется тогда, когда два слова оказываются семантически преобразованными в такой мере, что полностью или частично теряют своё лексическое значение. «Связь между конститuentами фразеологизма замкнута» [1, с. 11]

Однако, несмотря на то, что фразеологизмы представляют собой выражения с клишированной формой, одним из существенных признаков фразеологических оборотов является их способность

к трансформации. «В структуре фразеологизма могут варьироваться лексический состав, порядок следования конститuentов, их морфологическое оформление и т. д.» [2, с. 134]. Также говорят об ограниченно изменяемой структуре устойчивых выражений либо об относительной лексико-семантической устойчивости и ее аспектах: вариативности и модификации. То есть следует исходить из того, что стабильность и устойчивость фразеологических единиц являются относительными, что принципиальная стабильность не исключает трансформации различных видов. Можно даже говорить скорее о варьируемой стабильности. Х. Бургер определяет вариативность как «пространство, внутри которого возможны формальные преобразования фразеологизма, при которых не теряется фразеологическое значение» [3, с. 67].

Во многих фразеологических словарях представлены сокращенные и полные формы фразеологизмов, которые соотносятся как структурные варианты. Инвариантом является усеченная форма, вариантом – форма с факультативным элементом. Так, например, на основании заголовка словарной статьи (*wie*) *vom Himmel gefallen*, мы можем заключить, что фразеологизм *vom Himmel gefallen* представляет собой инвариант, а фразеологический оборот *wie vom Himmel gefallen* – его расширенный вариант. Проведенный нами анализ показал, что расширение компонентного состава может происходить за счет разных частей речи. При изменении плана выражения значение, как правило, не меняется.

Меньше всего на семантику фразеологического оборота влияют служебные слова, в частности, **определенный артикль:**

– *etw. in [die] Kur nehmen (ugs.)* ‘подвергнуть что-либо основательной проверке и провести необходимый ремонт либо восстановление чего-то’;

– *Gott auf [den] Knien danken können, dass...(ugs.)* ‘быть очень благодарным, что...’

Не оказывает влияния на значение фразеологизма и добавление к его составу **неопределенного артикля:**

– *in ein falsches/schiefes/schlechtes/ungünstiges o.ä.Licht geraten/kommen* ‘произвести неправильное/ плохое/ невыгодное впечатление’;

– *[ein] politisch` Lied, [ein] garstig` Lied* ‘политика – грязное, нечестное дело’

– *[einen] Kobolz schießen, schlagen (landsch., bes.nordd.)* ‘кувыркаться’.

Такое «невлияние» на смысл фразеологизмов можно объяснить тем, что артикль является служебным словом, которое употребляется

перед существительными, указывает на такие грамматические категории, как род, число, падеж данного слова, но не имеет собственно лексического значения и на русский язык не переводится.

Предлоги также относятся к служебным частям речи. Они могут быть однозначными и многозначными. В составе фразеологических оборотов предлоги не могут влиять на общее лексическое значение, т. к. они лишь выражают различные синтаксические отношения: пространственные, временные, причинно-следственные и т. д. Например:

– [für jmdn.] *die Kastanien/Kartoffeln aus dem Feuer holen* ‘выполнять за кого-то неприятное задание, дело’;

– [mit jmdm.] *die Klingel[n] kreuzen (geh.)* ‘бороться с кем-то на шпагах, начать поединок по фехтованию’;

– [vor jmdm.] *Komödie spielen* ‘притворяться, инсценировать что-то перед кем-то’.

Расширение компонентного состава фразеологической единицы может происходить также с помощью такого служебного слова, как **союз**. Союзы выступают только как средства связи между частями предложения или отдельными предложениями, поэтому в составе фразеологических оборотов не оказывают влияния на их значение:

– [wie] *in Abrahams Schoss (ugs.)* ‘надежно и защищенно’

– *es sei denn, [dass]...* ‘если только не...’

Как видно из примеров, расширение состава фразеологических оборотов при помощи служебных слов активно используется и приуще в основном разговорном стиле, однако не оказывает существенного влияния на усиление экспрессивной окраски речи.

Список использованной литературы

1. Болдырева, Л. М. Стилистические особенности функционирования фразеологизмов : диссертация на соиск. учен. степени канд. филол. наук / Л. М. Болдырева. – М., 1967. – 170 с.

2. Stepanowa, M. D. „Die innere Valenz“ des Wortes und das Problem der linguistischen Wahrscheinlichkeit / M. D. Stepanowa // Beiträge zur Valenztheorie. – Haale/Saale: Max Niemeyer Verlag, 1971. – 335 S.

3. Burger, H. Handbuch der Phraseologie / H. Burger, Annelies Buchhofer. – Berlin; New York. : de Gruyter, 1982. – 409 S.

4. Виноградов, В. В. Русский язык / В. В. Виноградов – М. : Высшая школа, 1986. – 640 с.

5. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim: Dudenverlag, 2002. – 959 S.

УДК 82-16

И. В. Метлушко

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

В ПОИСКАХ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье обозначено современное состояние изучения авторской интенциональности в лингвистике. Указывается перспективность исследования данной дискурсивной категории в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы. Приводятся результаты работы экспертной группы лингвистов по реконструкции интенциональности русскоязычного поэтического дискурса с опорой на результаты работ проблемной группы «Логический анализ языка» под руководством Н. Д. Арутюновой и труды А. Р. Арутюнова, П. Г. Чеботарева.

Интенциональность по праву считается одной из самых сложных и значимых категорий, не получивших системного освоения в современной науке. Возникающие затруднения обусловлены, с одной стороны, спецификой самого ментального феномена, «психической активности, осмысливаемой человеком в интенциональных терминах» [1]. Современная когнитивистика, лингвистика, психология с их многочисленными научными направлениями и школами не обладают достаточным арсеналом средств для всеобъемлющего изучения интенциональности.

С другой стороны, междисциплинарный подход, к которому все чаще прибегают исследователи интенциональности, не имеет номенклатурного и методологического единства, характеризуется разницей в интерпретации полученных данных, что приводит к разрозненности накопленных сведений и влияет на характер разработки данного проблемного поля.

Вместе с тем исследователями предпринимается большое количество попыток изучить как внутреннюю сторону явления, так и ее вербальное проявление. Последним активно занимаются лингвисты.

Это связано, например, со стремлением разгадать загадку текстопорождения, т. е. перевода мыслительной и когнитивной деятельности человека в вербальный код, установить особенности иерархичности отражения мета- и коммуникативных знаний в тексте и дискурсе. Посредством исследования интенциональности поновому видится проблема опредмечивания, воплощения сознания человека в языке и др.

С точки зрения лингвистики, интенциональность – «глобальная целеустановка автора, которая реализуется в семантической структуре дискурса, языковых маркерах семантических компонентов, в коммуникативных стратегиях, а также в стилистических средствах акцентуации глобального концептуального смысла» [2]. Разграничивают два вида интенциональности – первичную (интенциональность авторского сознания) и вторичную (языковое оформление авторской интенциональности). Существование данной номенклатурной дихотомии позволяет исследовать результат перевода мыслительных операций в вербальный код, а именно, способы языкового выражения авторской интенциональности в текстах и дискурсах различных жанров. Подобные исследования проведены Л. Р. Дускаевой, И. М. Кобозевой, Н. И. Лауфер, Т. П. Карпилович, С. В. Моцовой, В. А. Ладовым, П. Ф. Стросоном, D. A. Dennett, P. Kiparsky, W. E. Lyons, T. Ciecierski, G. Rey, M. Naugh, M. Jaszczolt и др.

Первыми успешными попытками комплексного изучения интенциональности в современной лингвистике можно считать труды А. Р. Арутюнова и П. Г. Чеботарева. Как отмечают авторы, «интенция – это то, что встретилось в материале, а не то, что, как мы думаем, там должно быть» [3, с. 76]. Данное утверждение в совокупности с идеей о том, что «весь безграничный мир возможных состояний внутреннего мира человека репрезентируется в каждом языке конечным числом слов, в значениях которых зафиксированы состояния, наиболее существенные для жизнедеятельности человека в условиях определенной культурной среды» [1], обуславливает проведение новых исследований вербализованной авторской интенциональности.

Разработанная методика А. Р. Арутюновым и П. Г. Чеботаревым и проведенное исследование по выявлению интенциональности диалогической речи позволили составить базовый перечень интенциональных состояний – «слова естественного языка, обозначающие соответствующие явления внутреннего мира» [1], «вербальные и невербальные «ключи, на основе которых коммуниканты распознают интенции друг друга» [1], составить справочник «Интенции диалогического

общения и их стандартные реализации». Авторами были выделены семантические единицы, входящие в значение слов и участвующие в описании интенциональных состояний коммуникантов: 'воспринимать', 'считать (иметь в уме)', 'хотеть', 'намерен', 'чувствовать (испытывать эмоцию)', 'достоверно', 'возможно', 'вероятно', 'хорошо', 'плохо', 'приятно', 'неприятно' [3, с. 76]. Однако исследователи указывают, что данный перечень не является исчерпывающим.

Используя результаты работы А. Р. Арутюнова и П. Г. Чеботарева, проблемной группы «Логический анализ языка» под руководством Н. Д. Арутюновой, мы предприняли попытку установления интенциональности, получившей воплощение в современном поэтическом дискурсе, т. е. вторичной интенциональности.

Выбор поэтического дискурса в качестве практического материала для исследования не случаен, т. к. он способствует полному, разностороннему выражению авторских интенций. Автор ведёт адресата по полотну текста, оставляя вербальные «ключи», которые обеспечивают понимание авторской интенции. Поэтический дискурс предполагает общение с воображаемым адресатом, который в большинстве своем представлен лояльной личностью, позволяющей автору реализовать свои коммуникативные задачи, интенции в удобном и приемлемом для него виде. Более того, поэтические тексты максимально эмоционально насыщены, прагматически заряжены, зачастую построены по принципу авторской рефлексии, что делает их богатыми источниками сведений об интенциональных состояниях лирических героев.

Было проведено исследование способности реконструировать авторские интенции группой респондентов с опорой на перечень интенциональных состояний, разработанный А. Р. Арутюновым и П. Г. Чеботаревым. В качестве экспертной группы респондентов выступили 10 докторов и кандидатов филологических наук, обладающих экспертными знаниями в области лингвистики текста и дискурса. Их вниманию были предложены 100 русскоязычных поэтических текстов, отобранных методом сплошной выборки из современного периодического издания «Юность» за 2016–2021 гг. После проведения реконструкции авторской интенциональности данные были систематизированы, обобщены и позволили заключить следующее. В поэтическом дискурсе на русском языке были выявлены все лексические единицы, указывающие на интенциональное состояние личности, выделенные в исследовании Н. Д. Арутюновой и П. Г. Чеботарева, однако частотность их вербализации в поэтическом дискурсе значительно

разнилась. Так, к интернациональным состояниям, получающим наиболее частотное воплощение (встретившееся в 83,3% текстов) в проанализированном поэтическом дискурсе относится ‘чувствовать (испытывать эмоцию)’. Примечательно, что данное интенциональное состояние передается наиболее часто через совокупность единиц непосредственно называющих эмоцию. Например, в стихотворении Ю. Ульяновой «И скучно, и грустно» интенциональное состояние лирического героя ‘чувствовать (испытывать эмоцию)’ выражается такими лексическими единицами, как *любить, чувство, радость, приятно: Любить, но кого же? От прошлого нет и следа. / И всякое чувство ничтожно. / И радости больше гораздо приносит еда, / хоть есть уже тошно* [4]. Данная экспликация интенциональных состояний персонажа в поэтическом тексте связана с жанровыми ограничениями, вынуждающими автора к прямой номинации в тексте небольшого объема.

Такие интенциональные состояния, как ‘воспринимать’ (встретилось в 38% проанализированных текстов), ‘хотеть’ (33%) встречаются в меньшем количестве текстов и характеризуются совместной реализацией с другими интенциональными состояниями в рамках одного текста. Например, в стихотворении А. Никонорова получают совместное воплощение интенциональные состояния ‘чувствовать (испытывать эмоцию)’ и ‘воспринимать’: *Пусто, странно, горько, тяжело. / На штанах разлитое вино* [5].

Таким образом, изучение воплощения авторской интенциональности в поэтическом дискурсе позволяет заключить, что стремление поэта быть понятым своей аудиторией приводит к оставлению вербальных «ключей», позволяющих установить вербализованные интенциональные состояния. Прямая номинация такого интенционального состояния, как ‘чувствовать (испытывать эмоцию)’, является наиболее рекуррентной в проанализированном русскоязычном поэтическом дискурсе, что свидетельствует о влиянии жанрового канона на способ выражения интенциональных состояний автором.

Список использованной литературы

1. Кобозева, И. М. К распознаванию интенционального компонента смысла высказывания (теоретические предпосылки) / И. М. Кобозева. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/media/2642/kobozeva.pdf>. – Дата доступа: 10.09.2021

2. Карпилович, Т. П. Типы модальности и интенциональность медиадискурса) / Т. П. Карпилович. – Режим доступа: <http://e-lib.mslu.by/bitstream/edoc/801/1.pdf>. – Дата доступа: 19.09.2021

3. Арутюнов, А. Р. Интенции диалогического общения и их стандартные реализации / А. Р. Арутюнов, П. Г. Чеботарев // Русский язык за рубежом. – Москва, 1993. – Вып. 5-6/93. – С. 75–82.

4. Ульянова, Ю. И скучно, и грустно / Ю. Ульянова. – Режим доступа: https://unost.org/wp-content/uploads/2021/03/%E2%84%961_unost_001-144.pdf. – Дата доступа: 01.10.2021

5. Никоноров, А. Ночь перед / А. Никоноров. – Режим доступа: https://unost.org/wp-content/uploads/2021/03/%E2%84%961_unost_001-144.pdf. – Дата доступа: 19.09.2021.

УДК 811.112.2'0'42:070

А. П. Нарчук

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

ЗНАЧЕНИЕ ПОПУЛЯРИЗАТОРСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ АКТИВНЫХ ЭВОЛЮЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается влияние популяризаторской деятельности на восприятие научной информации в области практической лингвистики. Этот вопрос обсуждается ввиду необходимости в современных условиях адаптации научных языковых фактов с целью обеспечения их большей доступности в процессе преподавания. В статье акцентируется внимание на том, что сегодня эффективной платформой популяризаторской деятельности являются СМИ и Интернет. Представляя собой эмоциональный элемент речепроизводства, конструкции разговорной грамматики приобретают благодаря популяризаторским описаниям научных фактов на фоне языковой регламентации черты естественной языковой реальности.

Для достижения качественных результатов овладения иностранным языком требуется регулярная прямая коммуникация с носителями соответствующего языка. В условиях отсутствия такой

возможности, когда учебный процесс, в принципе, ограничивается стенами аудитории даже с применением современных стратегий обучения, практическое владение иностранным языком в части коммуникативной и социокультурной компетенции у подготовленных специалистов будет несовершенным и ограниченным. Для восполнения данного изъяна необходимо обращаться к поиску методических решений, способных компенсировать отсутствие непосредственного контакта с живым языком и создавать устойчивые поведенческие модели реального иноязычного общения. Имеющиеся сегодня программы обучения не содержат таких возможностей, поэтому приходится обращаться к альтернативным источникам с целью ознакомления учащихся с процессами, реально происходящими в системе современного немецкого языка.

Некоторые из них могут показаться с точки зрения научности подхода к учебному процессу не совсем корректными. Но сегодня приходится констатировать усилившееся размывание понятия научности и активизацию средств популяризации научных знаний. В советское время такие процессы, облегчавшие восприятие специальной научной информации в общественном сознании, обеспечивались изданиями научно-популярной литературы. В рамках этого сложились различные формы популяризаторской деятельности, значительная часть которых, по замечанию И. С. Соколовой, предлагались журналистикой. И. С. Соколова пишет о популяризации естественнонаучных знаний и верно подмечает, что они малодоступны миру простого человека, при этом являясь важной основой для его существования [1, с. 86–87]. Перенос такой подход на область лингвистики, мы можем констатировать, что популяризаторская деятельность является в этой части не менее важной, поскольку «перевод» специализированных лингвистических знаний на более доступный язык обеспечивает понимание актуальной языковой реальности и способствует осмыслению все более сложных моделей и процессов в системе современного немецкого языка. Если раньше наиболее эффективной платформой популяризаторской деятельности в сфере лингвистической науки являлись СМИ, то на сегодняшний момент это Интернет, объединивший в себе все предыдущие формы и сделавший их интерактивными. Примером такой популяризаторской деятельности в области науки о языке являются публикации немецкого журналиста Бастиана Зика.

Б. Зик стал известным в 2003 году как автор рубрики «Zwiebelfisch» журнала «Spiegel Online» [2]. В своих авторских колонках

он описывал различные явления современной немецкой грамматики, трактуемые с точки зрения нормы как неправильные и приводящие к ухудшению культуры речи. В дальнейшем эти материалы были заложены в основу целой серии книг, объединенных под названием «Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod» [3]. Они стали не только бестселлерами, издаваемыми многомиллионными тиражами, но и функционируют в качестве своего рода виртуальной площадки для изучения немецкого языка, а также вызывают интерес у ученых-языковедов, ставящих на повестку дня вопрос профессионального исследования активных языковых процессов, не получивших, по словам А. В. Щербаковой, до сих пор комплексной характеристики [4, с. 8]. Так, И. В. Чулкова, обобщая языковые наблюдения Б. Зика, в частности, полагает, что они могут быть интерпретированы не как подтверждение снижения культуры немецкой речи, а как проявление общей индоевропейской тенденции к аналитизму [5, с. 233]. Такая трактовка исследуемого Б. Зиком материала может быть дополнена посылом о том, что его популяризаторские изыскания фиксируют в современном немецком языке набор активных эволюционных процессов, которые в его изложении предстают перед пользователем языка как более отвечающие речевой действительности сегодняшнего дня. При таком подходе его журнальные колонки и книги закладывают фундамент для сочетания при пользовании языком рационального и эмоционального элементов, когда на фоне нормированной немецкой грамматикой языковых средств задействуются элементы реальной, «живой» грамматики. Целенаправленный отбор языковых средств такого рода и их популярное объяснение в доступных формулировках активизируют интерес к процессам в немецком языке и побуждают аудиторию к их осмыслению, не заикливаясь на строго научном понимании.

Продемонстрируем это на простом примере. В одной из журнальных публикаций Б. Зик отвечает на вопрос читателя относительно правильности употребления притяжательного местоимения *sein/seine*: *da lächelte das Mütterchen unter seinem Kopftuch hervor* [6]. Несмотря на то, что традиционные справочники предписывают для существительных среднего рода именно такую норму (*das Mütterchen – sein/seine*), Б. Зик обращает внимание на эволюционные проявления в немецком языке гендерного фактора. В соответствии с этим сегодня допускается корреляция *das Mütterchen – sie* и, следовательно, *das Mütterchen – ihr/ihre*, и тогда форма выражения *da lächelte das Mütterchen unter ihrem Kopftuch hervor* фигурирует

как более современная. Опираясь на современные рекомендации, требующие в немецком языке грамматические обозначения женского пола, Б. Зик точно и доступно отображает для своей аудитории новую языковую ситуацию, свободную от гендерной асимметрии: *es ist heute allerdings zulässig, beim «Mädchen» zum weiblichen Pronomen «ihr/ihre» zu wechseln. Grammatisch zwar nicht sauber, doch schulden wir diese Möglichkeit der feministischen Linguistik, die das Mädchen aus seiner grammatischen Sächlichkeit gelöst und seine biologische Weiblichkeit in den Vordergrund gestellt hat. Beim «Mütterchen» könnte man es heute wohl auch so handhaben* [6].

Популяризаторские публикации Б. Зика охватывают самые разные языковые сферы, благодаря чему создается картина немецкого языка, соответствующая узусу современного обиходного общения, способного в дальнейшем кодифицироваться в нормы литературного языка, прошедшие, как пишет А. В. Щербакова, через сито коллективного социально осознанного отбора [4, с. 8]. Фиксируя проявления этого отбора, Б. Зик предоставляет изучающим немецкий язык, оторванным от прямого общения с его носителями, возможность приобщиться к причудливым переплетениям литературной нормы и языковым новациям, отобранным коллективной человеческой мыслью. В его публикациях освещаются не только частные случаи гибкости грамматической системы, как было показано на примерах выше, но и ее системные сдвиги. Немецкий язык предстает через восприятие Б. Зика по сравнению с его кодифицированными формами как более демократичная система, чутко реагирующая, как подчеркивает А. В. Щербакова, на изменения в социуме и окружающей действительности и обеспечивающая все виды информационно-коммуникативных контактов [4, с. 6]. В этом отношении заслуживают внимания публикации, касающиеся изменений в структуре немецкого предложения и словосочетания, а также процессов, происходящих внутри глагольной системы. Специфику такого материала показывают, например, конструкции, настолько противоречащие литературной норме, что кажутся неприемлемыми с точки зрения устройства немецкого языка: *nun also, er wird den Stock nehmen endlich und erst mal vors Haus gehen, und irgendwohin würden ihn seine Beine schon tragen dann* [7, с. 7]. Совершенно очевидно, что бытующая здесь языковая форма далеко выходит за пределы немецкого синтаксиса и носит ломаный, не подчиняющийся грамматической норме характер.

У Б. Зика описываются примеры менее деформированного синтаксиса, которые подводят к мысли о том, что речь идет не

о случайных отступлениях от языковой нормы, а о формах с устойчивым языковым применением, когда наблюдается ослабление языкового регулирования и проникновение в систему разговорной речи языковых образцов, которые воспринимаются носителями языка как более удобные и эффектные в повседневной коммуникации. Эта тенденция к упрощению у Б. Зика описывается на примере функционирования придаточных предложений с союзом *weil* по следующей схеме: *können wir nicht mal das Themawechseln?, fragt Philipp, weil das Grammatikgerede macht mich langsam müde* [8, с. 160]. То же самое можно сказать о синтаксических конструкциях с так называемым ультра-перфектом (двойным перфектом) по типу *ich habe ihm gesagt gehabt; ich bin zu ihm gelaufen gewesen*, на которые впервые обратил внимание Б. Зик [3, с. 179–182]. Популяризация журналистом этого языкового феномена в более доступных терминах возвращает в обиходное употребление чисто видовое значение глагола, утраченное в немецком языке. Ультра-перфект не замещает традиционную временную форму Perfekt с ее чисто временным значением (*als er vorhin gesagt hat*), а занимает в обиходном общении собственную нишу, восходящую к видовым различиям, когда внутри традиционного комплекса глагольных конструкций появляется двойной перфект, компенсирующий отсутствие в немецком языке грамматической категории вида.

И в том, и в другом случае мы сталкиваемся с примерами, с помощью которых в немецком языке отражается динамика современной человеческой мысли. Приобретая эту динамику, немецкий язык, тем не менее, остается статичным по своей природе, демонстрируя, как отмечает А. В. Щербакова, сосредоточение разнонаправленных тенденций и импульсов внутренних законов, часто не совпадающих с влияниями, которым язык подвержен извне [4, с. 6]. Учитывая это замечание, можно признать, что популяризаторские публикации значительно облегчают понимание сложных эволюционных процессов, происходящих в современном немецком языке, а также влияние на них человеческого фактора.

Список использованной литературы

1. Соколова, И. С. Популяризаторская деятельность как фактор формирования изданий по естественным наукам / И. С. Соколова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – Владивосток, 2013. – № 4 (24). – С. 86–91.

2. https://www.spiegel.de/thema/die_zwiebelfisch_kolumne/ – Дата доступа: 10.07.2021.

3. Sick, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod / Bastian Sick. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2011. – 240 S.

4. Щербакова, А. В. Активные процессы в современном немецком письменном языке : дис. ... д-ра филологических наук: 10.02.04 / А. В. Щербакова. – Тамбов, 2001. – 400 с.

5. Чулкова, И. В. Bastian Sick. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache / И. В. Чулкова // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2008. – № 5. – С. 231–233.

6. <https://bastiansick.de/kolumnen/fragen-an-den-zwiebelfisch/laechelte-das-muetterchen-unter-seinem-oder-ihrem-kopftuch-hervor/> – Дата доступа: 19.07.2021.

7. Stade, Martin. Der Windsucher und andere Dorfgeschichten / Martin Stade. – Stuttgart: Ernst Klett Verlage KG, 1984. – 184 S.

8. Sick, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod / Bastian Sick. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2008. – 272 S.

УДК 821.111(73)-31*Э. Уокер

Н. В. Насон

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

ГЕНДЕРНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В РОМАНАХ ЭЛИС УОКЕР

В статье рассматривается место афроамериканских писательниц в американском литературном каноне. Дается определение женской литературы и определяется тематическое поле афроамериканской женской литературы. Особое внимание уделено творчеству Элис Уокер и тем приемам, которые она использует для отображения гендерных и межличностных отношений в афроамериканской общине.

Обилие женщин-писательниц – характерная и давняя черта американской литературы. В XX веке женщины в США все чаще отказывались от роли только прилежных читательниц и покровительниц высокой культуры ради обращения к самостоятельным занятиям

литературой и искусством [1, с. 267–268]. Женская литература, к которой в первую очередь относятся тексты, воплощающие профеминное видение реальности и отражающие специфику женского гендера, стала важным компонентом литературного процесса США. Содержащая гендерную проблематику женская литература оказалась также под влиянием теории и практики феминизма, а сам феминизм черпал идеи из художественных произведений его идеологов [2, с. 12–14]. Причины развития американской феминистской литературы следует искать в положении женщин в американском обществе со времен основания колоний. Женщины наряду с мужчинами испытывали все трудности и опасности, но, тем не менее, в общественной жизни и в быту они оставались в подчиненном положении. Это не могло не дать толчок к возникновению сомнений относительно возложенных на них ролей [3, с. 161]. Именно движение за права женщин, вдохновляемое идеологией феминизма, стало предпосылкой возникновения феномена женской литературы и целой плеяды талантливых писательниц. Среди них одно из первых мест принадлежит афроамериканским писательницам: Элис Уокер, Тони Моррисон, Глории Нейлор, Тони Кейд Бамбара, Джун Джордан и другим.

Женская афроамериканская литература не занималась социальным протестом, сосредоточившись на личностных проблемах. Художественные произведения стали ареной борьбы и противостояния. Именно на страницах романов и рассказов афроамериканки открыто выразили свое недовольство и несогласие с политикой, которую отстаивали их мужчины. Несмотря на борьбу за гражданские права и права женщин, по сути оказывалось, что черная женщина занимала в умах так называемых «борцов за справедливость» далеко не первое место. Ее желания не принимались во внимание. Если речь шла об афроамериканцах, то подразумевались мужчины, если о правах женщин – то белые американки. Литература стала выходом накопившемуся негодованию. В сборнике эссе «В поисках садов наших матерей» Элис Уокер отстаивает точку зрения, что книга, в которой повествуется о взаимоотношениях между членами афроамериканской семьи или между мужчиной и женщиной, не менее важна чем та, где главные отрицательные персонажи – это белые. В своих романах Элис Уокер, уделяя внимание отношениям между белыми и черными, основной акцент делает на повседневной жизни афроамериканцев, через призму которой ей удастся отобразить целостную картину жизни в американском обществе.

Писательница в первую очередь обращается к опыту черной женщины, показывает ее взаимосвязь с афроамериканской культурой, связь с традициями и поиски своей идентичности, она отстаивает право чернокожей женщины на самоопределение, выбор и самореализацию. Что же касается мужских персонажей романов Элис Уокер, то в ранних романах писательницы они, как правило, наделяются отрицательными характеристиками и скорее выступают препятствием на пути окружающих их женщин. Мужские персонажи представляются ограниченными, не понимающими элементарных потребностей женщин, которым, так же как и мужчинам, необходимы чувство собственного достоинства, свобода выбора, условия для реализации способностей и талантов. Образ мужчины-тирана, склонного к насилию и подавлению женской воли, имеет особенно яркое воплощение в романе «Третья жизнь Грейнджа Коупленда» в лице Браунфилда. Признаки физической деградации постепенно трансформируются в деградацию духовную. Произошедшие с ним изменения в первую очередь затрагивают большое самолюбие, проявляясь в желании самоутвердиться посредством подавления своей жены и детей. Он идет на убийство жены, исключительно желая подтвердить свою жизненную философию о невозможности перемен к лучшему.

Еще один роман Элис Уокер – «Цвет пурпурный» – можно отнести к гендерной утопии, в которой опрокинуты общепринятые понятия о том, что такое мужчина и женщина, как им положено себя вести, чем заниматься, кого и как любить, опрокинут мир, в котором отношения между полами трагичны, темны и безвыходны. Завязывая узел неразрешимых и жестоких противоречий в начале романа, Элис Уокер дает своим персонажам неожиданный выход в счастливое пространство [4, с. 10].

Совершенно другая концепция взаимоотношений представлена в романе «Пришло время открыть сердце», который был опубликован в 2004 г. Здесь отношения между главными персонажами Кейт и Йоло представлены как абсолютно равноправные и взаимодополняющие. Существующая между ними духовная связь благоприятно сказывается на личностном становлении. Ни один из них не стремится каким-либо образом ограничить свободу другого. Напротив, Кейт и Йоло готовы оказывать друг другу необходимую помощь и поддержку. Этот роман отражает идеализированное мироустройство, в котором гендерные отношения хотя и непростые, но и не

ограничивающие заложенный личностный потенциал, открывающие возможности духовного роста и совершенствования.

Несмотря на то, что со страниц романов Элис Уокер предстает в первую очередь мир женщин, поддерживающих и вдохновляющих друг друга, писательница избегает выстраивать свои произведения на антагонистских началах. Женский мир не пытается вытеснить мужской, целью скорее является достижение баланса и гармонии, только в этом случае возможно обретение счастья. Хотя мужские персонажи изначально, как правило, выполняют деструктивную функцию, выступая как фактор, ограничивающий возможности окружающих их женщин, что особенно заметно в первых романах писательницы, Элис Уокер избегает радикальных феминистских поступатов, не отказывая своим мужским персонажам в праве на трансформацию в положительную сторону. И Грейнджу из романа «Третья жизнь Грейнджа Коупленда», и Альберту из романа «Цвет пурпурный» даровано право пересмотреть свои взгляды, признать ошибки и начать новую жизнь в согласии с окружающим миром. Создавая мужские образы, Элис Уокер не склонна приписывать им отрицательные черты половым особенностям, генетике или национальному характеру. Выставляя черных мужчин в негативном свете, она вовсе не стремится подорвать интересы афроамериканского сообщества, а раскрывает механизмы мужского доминирования в патриархатном обществе, которые основываются на утверждении второсортности женщин. Посредством метаморфоз, происходящих с Грейнджем и Альбертом, Элис Уокер раскрывает возможности для трансформации общества в целом.

Список использованной литературы

1. Мулярчик, А. С. США: век двадцатый / А. С. Мулярчик. – Москва, Минск, Барановичи, 1994. – 343 с.
2. Сорокина, И. В. Женская литература США: анализ гендерной специфики: монография / И. В. Сорокина. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 213 с.
3. In search of new definitions and new designs: American literature in 1980-90's; сост. Ю. Стулов. – Минск: ЕГУ, 2001. – 208 с.
4. Уокер, Элис. Цвет пурпурный / Элис Уокер. – Москва : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 232 с.

И. В. Пантелева

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

МЕДИАЦИЯ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается медиация как коммуникативное посредничество, обеспечивающее интеракцию в дидактическом дискурсе. Цель работы состоит в выявлении роли просодии в формировании медиативной компетенции преподавателя в жанре учебной лекции. Определены стратегии медиации и просодические средства их воплощения. Новизна исследования заключается в выявлении просодического компонента медиации в дискурсе.

В условиях интернационализации высшего образования, при которой увеличивается количество информации, оптимизируется доступ к ней, важное значение приобретает качество взаимодействия его участников. В эффективной реализации дидактических задач, главной из которых является концептуализация знаний, центральное место отводится преподавателю как посреднику в дидактической коммуникации [1; 2]. Именно от его профессионального сопровождения учебного процесса зависит успех усвоения информации студентом и его дальнейшая возможность «создавать» свое собственное знание.

В устных формах дискурса важная роль отводится просодии, поскольку она не только участвует в организации содержания, передаче новой информации, реализации прагматических задач, но и является формой восприятия и интерпретации самого дискурса. Просодия дополняет и уточняет значения, выражаемые с помощью лексико-грамматических средств, позволяет передавать нюансы смысла и формирует модальное содержание сообщения. Благодаря просодии при восприятии речи слушающий способен правильно строить свою стратегию восприятия и понимать смысл сообщения.

В соответствии с подходом, принятым в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», под медиацией понимается посредничество, обеспечивающее языковое взаимодействие двух или более коммуникантов, непосредственное общение между которыми невозможно в силу каких-либо обстоятельств [3]. В современных лингвистических

исследованиях понятие медиации применимо ко множеству коммуникативных ситуаций, в которых языковое посредничество представляется необходимым как, например, дискурсивные практики. [1; 2; 4]. В различных формах и жанрах дискурса медиация связана с адаптацией содержания, объема и формы дискурса к прагматическим условиям его реализации. В дидактическом дискурсе и его жанровой форме – учебной лекции, где основными прагматическими задачами являются информирование и воздействие, важную роль играет медиативная компетенция преподавателя. Для реализации эффективной медиации преподаватель (говорящий) принимает во внимание все уровни построения дидактического дискурса: предварительный отбор учебной информации, ее актуализацию, контроль усвоения.

В данной работе под дидактической медиацией понимается языковое посредничество, обеспечивающее взаимодействие преподавателя и студента, создающее условия для обучения, сотрудничества в создании нового смысла, построения или понимания нового значения и передачи новой информации в подходящей форме [2].

Академическая учебная лекция как жанровая разновидность устной формы дидактического дискурса отличается высокой информационной насыщенностью, что требует от говорящего оптимизации передачи информации, в том числе на просодическом уровне. Лектор как медиатор использует ряд просодических средств, позволяющих создавать определенные коммуникативные эффекты: выделять новое, отделять важное от второстепенного, поддерживать контакт со слушающим, оказывать на него риторическое давление, обеспечивать экспрессивность высказывания и вызывать эмоциональный интерес у слушающего.

Среди просодических средств, позволяющих лектору реализацию языковой медиации, следует выделить непрототипическое просодическое членение, экспрессивную акцентно-ритмическую структуру, экспрессивное мелодическое оформление просодических единиц (акцентных групп, синтагм, фоноабзацев).

Непрототипическая просодическая сегментация, осуществляемая посредством пауз, заключается в смещении синтаксических границ высказываний, что позволяет говорящему равномерно распределять внимание слушающего, создавая, таким образом, для него новые смыслы и помогая их реконструировать. Дробность членения, используемая говорящим, достигается за счет варьирования длины просодических единиц: акцентных групп, синтагм, фоноабзацев. Она позволяет лектору уменьшать либо увеличивать семантический

объем сообщений, более сдержанно и размеренно презентовать важную и новую информацию.

Одним из основных средств выделения информативных центров – фокусов – является акцентно-ритмическая структура дидактического дискурса. Место, вид и характеристики ударений зависят от прагматики говорящего в лекции: подчеркнуть важное и сложное и отвести на задний план простое и второстепенное, детализируя, таким образом, смысловые оттенки в сообщении.

Экспрессивность на мелодическом уровне достигается за счет вариативности тонального контура, где функционально значимыми оказываются ширина мелодического интервала, тональный уровень и характер тонального движения, что позволяет оформлять просодические единицы, содержащие новую и важную информацию или элемент контраста. Субъективно-модальные оттенки, формируемые экспрессивными контурами, включают такие значения, как заинтересованность, эмоциональная вовлеченность, удивление, восхищение, эвиденциальность, ассертивность, настойчивость, ирония и т. д. Они позволяют говорящему апеллировать к эмоциональной сфере слушающего, индуцируя у него соответствующую эмоцию / эмоционально-модальное отношение к сообщаемой информации.

Таким образом, для обеспечения эффективной интеракции между участниками дидактического дискурса важной оказывается медиативная компетенция преподавателя как часть его профессиональной компетенции. Адаптируя передаваемую информацию к прагматическим условиям дидактического дискурса, преподаватель-медиатор делает более успешным процесс формирования знания у студента. Необходимость обеспечить оптимальное взаимодействие участников в устном дидактическом дискурсе предопределяет комбинированный и вариативный характер просодических средств. Варьирование просодии позволяет отделять важную информацию от второстепенной, стимулировать интеллектуальную деятельность студента, вызывать его эмоциональный интерес.

Список использованной литературы

1. Barthe, В-М. *Élève chercheur, enseignant médiateur Donner du sens aux savoirs* / В-М. Barthe. – Paris : Éditions Retz, 2013. – 240 p.

2. Крючкова, А. С. Медиативная компетенция в научно-профессиональной деятельности будущего преподавателя иностранного

языка / А. С. Крючкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 126–134.

3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – Москва: Изд-во «Московский государственный лингвистический университет», 2003. – 256 с.

4. Cardinet, A. Pratiquer la médiation en pédagogie / A. Cardinet. – Paris : Éditions Dunod, 1995. – 186 p.

УДК 811'25:398.92

Е. Г. Панфилова, А. В. Лесников
(Ленинградский государственный университет
им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург)

СПОСОБЫ И СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КОММУНИКАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Настоящая статья посвящена проблемам перевода фразеологизмов, относящихся к коммуникативному уровню языка. Авторами были установлены наиболее и наименее частые способы передачи коммуникативных клише при художественном переводе с немецкого языка на русский и выявлена специфика перевода данного класса фразеологических оборотов.

Коммуникативные фразеологизмы впервые явились объектом исследования в лингвистике в 1920-х гг. Разнообразие синтаксических моделей предложения привлекло внимание учёных, предполагающих, что в речевом общении существуют готовые фразы: эти готовые фразы относятся к грамматическим структурам разных типов, при этом не создаются каждый раз заново, а воспроизводятся уже в готовом виде. Они обладают конкретным значением и употребляются в определённых ситуациях общения [1, с. 16; 2, с. 398–399; 3, с. 123–124; 4, с. 73]. Как известно, фразеологические системы разных языков имеют множество структурных, культурных и других различий, поэтому фразеология представляет большой теоретический интерес для переводоведения.

Считается, что степень полноценности перевода фразеологических единиц с одного языка на другой зависит от отношений между единицами исходного языка и языка перевода: 1) фразеологическая

единица имеет в языке перевода точное, не зависящее от контекста соответствие; 2) фразеологическую единицу можно передать на переводящем языке с некоторыми неточностями; 3) фразеологическая единица не обладает ни эквивалентами, ни аналогами в языке перевода и является непереводимой в словарном порядке. Таким образом, существует два вида перевода фразеологических единиц: фразеологический и нефразеологический. Фразеологический перевод подразумевает использование устойчивых единиц различной степени близости между иностранным языком и языком перевода. Он предполагает использование фразеологического эквивалента или фразеологического аналога. При нефразеологическом переводе исходная фразеологическая единица передается не фразеологическими средствами языка, а лексическими. Среди способов нефразеологического перевода выделяют лексический перевод, калькирование и описательный перевод.

Цель исследования, результат которого отражен в настоящей статье, состояла в выявлении способов и определении специфики передачи коммуникативных фразеологизмов при переводе с немецкого языка на русский. Материалом исследования послужили 105 коммуникативных фразеологизмов и 141 контекст их употребления в текстах немецкой литературы с переводом на русский язык, выполненным профессиональными переводчиками. Фактический материал исследования отобран методом сплошной выборки из «Немецко-русского фразеологического словаря», составленного Л. Э. Биновичем и Н. И. Гришиным [5]. Были рассмотрены словарные статьи с А по Д, общим объемом 2988 единиц.

Анализ способов перевода рассмотренных коммуникативных клише показал, что наиболее часто при их передаче с немецкого языка на русский применяется подбор аналога, который переводчики использовали более чем в 47% случаев (количественные данные представлены в Таблице 1). В качестве примеров использования фразеологического аналога при переводе приведем следующие контексты: „**Hals- und Beinbruch!**“, *rief Frau Lukasch ausgelassen hinter Frau Beate her, als sie die Zelle verließ.* → „**Ни пуха ни пера!**“ – крикнула фрау Лукаш вдогонку фрау Беате, когда та выходила из тюремной камеры» [5, с. 70]; *Und da habe ich den Auftrag gekriegt und mein Speisengeld, und nun sitze ich hier bei Ihnen, ... und es ist alles eigentlich in bester Butter...* → *И вот я получил задание и деньги на расходы, и вот теперь сижу у вас, ... и всё в сущности идёт как по маслу...* [5, с. 114].

На втором месте по частотности при переводе коммуникативных клише с немецкого языка на русский применен описательный перевод (39% случаев), например: *Du kannst mir noch so viel erzählen über die Gefahren auf der Straße. Ich sage nur: **bange machen gilt nicht.*** → *Как бы ярко ты ни рисовал опасности движения по шоссе, я скажу только одно: **меня ими не запугаешь*** [5, с. 63].

Не очень распространенным способом перевода коммуникативных клише, как показал анализ фактического материала, является лексический перевод (9% случаев). В качестве примеров, когда немецкие коммуникативные фразеологизмы были переведены на русский язык при помощи отдельных лексем, приведем следующие контексты употребления из немецкой художественной литературы и их перевод на русский язык: *Nun setzt dich endlich auf deine vier **Buchstaben** und fang mit den Schularbeiten an.* → *А теперь угомонись и садись делать уроки* [5, с. 110]; *„Ihr bildet die Reserve,“ erklärte Rammler. „Ihr dürft euch also in die Büsche schlagen. Dabei kann es sich sogar um eine halbe Stunde handeln... Also **ab – durch die Mitte!**“* → *„Вы остаётесь в резерве, – объяснил Раммлер, – можете, значит, махнуть в кусты. Даже на целых полчаса... Итак, **сматывайтесь!**“*» [5, с. 17].

При переводе фразеологизмов, принадлежащих к коммуникативному уровню языка, в 5% случаев применялось частичное или полное калькирование, причем частичное калькирование значительно преобладает при передаче рассмотренных единиц с немецкого языка на русский над полным калькированием, например: *Gestern ist die **Bombe geplatzt**: in einer heftigen Sitzung entzogen die Delegierten dem Vorsitzenden das Vertrauen.* → *Вчера произошёл взрыв: в ходе бурного заседания делегаты отказали в доверии председателю* [5, с. 100]. В исследованном материале был найден всего один случай полного калькирования: *Erst hat er sie sitzen lassen, und jetzt hat er sie noch im ihr Geld betrogen. Das sieht ihm ähnlich!* → *Сначала он сё бросил, а потом ещё и обворовал. Это на него похоже!* [5, с. 25].

В ходе анализа фактического материала был найден также только один случай перевода коммуникативного клише с использованием фразеологического эквивалента, что показывает, насколько редкими они являются, – *Gestern habe ich eine Schnecke im Salat gefunden, hoffentlich ist das hier keine. Dauereinrichtung!* – *„Na guten Appetit!“* → *„Вчера мне в салате попалась гусеница, надеюсь, это тут не в порядке вещей!“* – *„Ну что ж, приятно аппетита!“* [5, с. 39].

Интересным является тот факт, что в ряде случаев перевода немецких коммуникативных клише описательным способом при передаче их значения на русский язык переводчики используют номинативные фразеологизмы (в 21 контексте из рассмотренных 141, что составляет 15%). Подобное дополнение описательного перевода производится с целью передачи «фразеологичности» переводимой единицы, например: *Ich sollte doch der nächste sein, Gehaltszulage zu bekommen, und nun ist es Otto. Da muß doch jemand dran gedreht haben.* → Должны были повысить зарплату мне, а повысили Отто. **Наверняка кто-то тут руку приложил** [5, с. 132]. На наш взгляд, применение номинативных фразеологизмов в описательном способе перевода коммуникативных клише можно отнести к промежуточным решениям между фразеологическим и нефразеологическим способами перевода.

Было также выявлено, что нефразеологические способы перевода могут объединяться при передаче немецких коммуникативных фразеологизмов на русский язык, например, описательный перевод и калькирование. В следующем примере переводчик применил описательный перевод с добавлением калькирования слова «Bart»: *Mensch, so'n **Bart!** Das hör ich jetzt glücklich zum zehnten Mal.* → **Эта история во с какой бородой!** Я слышу её по меньшей мере уже в десятый раз [5, с. 65].

Количественное соотношение всех способов перевода коммуникативных клише в рассмотренных контекстах употребления представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Количественное соотношение способов перевода рассмотренных коммуникативных фразеологизмов

Способ перевода	Количество (%)
<i>Фразеологический перевод</i>	
Перевод с использованием аналога	67 (47,5 %)
Перевод с использованием эквивалента	1 (0,7 %)
<i>Нефразеологический перевод</i>	
Описательный перевод	34 (24 %)
Лексический перевод	13 (9,3 %)
Калькирование	5 (3,5 %)
<i>Промежуточные решения</i>	
Описательный перевод с использованием номинативных фразеологизмов	21 (15 %)
Всего:	141 (100 %)

Анализ способов перевода коммуникативных клише показал, что при переводе таких фразеологизмов чаще всего применяется фразеологический перевод, при этом в большинстве рассмотренных случаев переводчики переводят коммуникативные фразеологические обороты путем подбора фразеологического аналога. Был выявлен всего один случай перевода рассматриваемого типа фразеологизмов с использованием фразеологического эквивалента, что свидетельствует о том, что для коммуникативной фразеологии немецкого и русского языков не свойственно явление межъязыковой фразеологической эквивалентности.

На втором месте по частоте использования в проанализированных примерах находится нефразеологический тип перевода. Переводчики отдают предпочтение описательному способу при переводе коммуникативных клише. Значительно реже встречается лексический способ перевода, еще более редки случаи использования калькирования при переводе рассматриваемого класса фразеологизмов.

Было также выявлено, что использование промежуточных вариантов (не относящихся ни к одному из выделенных в литературе способов перевода) не является редкостью и составляет 15% от общего количества всех проанализированных контекстов. Это говорит о том, что перевод фразеологизмов, относящихся к коммуникативному уровню языка, является достаточно сложной задачей для переводчика и зачастую требует творческого подхода в ее реализации.

Список использованной литературы

1. Есперсен, О. Философия грамматики [1924] / О. Есперсен; пер. с англ. В. В. Пасека, С. П. Сафроновой; под ред. и с предисл. Б. А. Ильиша. – М. : Изд-во иностр. лит., 1958. – 331 с.
2. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении [1927] / А. М. Пешковский. – 8-е изд., доп. – М. : Яз. славян. культуры, 2001. – 544 с.
3. Попова, И. А. Неполные предложения в современном русском языке / И. А. Попова // Труды / Ин-т языкознания Акад. наук СССР. – М., 1953. – Т. 2. – С. 3–137.
4. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка [1963] / Н. М. Шанский. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1985. – 160 с.
5. Немецко-русский фразеологический словарь / сост.: Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин; под ред. Х. Малиге-Клаппенбах, К. Агрикола. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Рус. яз., 1975. – 656 с.

М. Н. Романкевич

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

РАЗМЫШЛЕНИЯ О СТАТИЧНОСТИ ЗООНИМИЧЕСКОГО ЭТАЛОНА

В статье обсуждается устойчивость семантики зоонимических эталонов, являющихся языковыми единицами, накопившими и сохранившими культурно обусловленную информацию. Ассоциативные связи данных единиц подтверждают, с одной стороны, релевантность существующих значений и смыслов, с другой – проливают свет на когнитивные стратегии и операции, направляющие познавательные процессы индивида на основании сравнения и уподобления.

В современных лингвистических исследованиях наблюдается ослабевающий интерес к изучению отдельных слов и выражений, позволяющих объяснить в определенной мере стереотипное поведение и ценностные установки представителей определенного языкового сообщества. К числу подобных слов можно отнести и эталоны, ассоциативно указывающие на определенное качество и принадлежащие узальной культуре носителей языка. В данном случае остановимся на эталонах, отсылающих к миру животных, поскольку природный мир, в том числе животные и растения, по словам Г. Д. Гачева, – это «первое, очевидное, что определяет лицо народа» [1, с. 27]. К тому же, названия животных «прямо или косвенно, через их культурные коннотации, связаны с духовной и материальной культурой народа» [2, с. 313], а сами животные традиционно выступают как «мерило многих человеческих качеств – как физических, так и нравственных» [3, с. 92].

Устойчивые сравнения типа *нем как рыба*, *хитрый как лиса*, во франц. языке *peureux comme un lièvre* ‘трусливый, как заяц’, *noire comme une taupe* ‘черный, как крот’, *souple comme une anguille* ‘гибкий, как угорь’ и др. отражают сформированное на протяжении многих веков знание о свойствах животных. Носитель языка принимает данное знание как истинное и порой не задает вопросов о реальности или конвенциональности предлагаемой интерпретации свойств животных, а также о специфике их ассоциативной связи с качествами

человека. Зоонимические эталоны воспринимаются как аксиомы, сформированные в результате большого жизненного опыта, а коллективная интерпретация подсознательно принимается носителями языка и считается закрепленной. Знание о свойствах животного, не единожды проговоренное в обыденной коммуникации, сказках, баснях, литературных произведениях и др., играет роль ключа при декодировании смысла сравнительного устойчивого выражения.

Во многих лингвистических работах упоминаются наиболее распространенные и известные носителю русского языка эталоны, а также отмечается богатство системы зоонимических эталонов. Общеизвестно, что *осел* – упрямый, *курица* – глупая, *лиса* – хитрая, *змея* – коварная, *бык* – сильный, *медведь* – неуклюжий, *волк* – хищный, голодный, *рыба* – молчаливая и т. д. и т. п. В работах, посвященных изучению вторичной семантики единиц французского языка, также упоминаются зоонимические эталоны типа *un coiffeur (maigre comme un coiffeur* ‘тощий, как кукушка’), *un hibou (triste comme un hibou* ‘грустный как сова / филин’), *un cochon (soûl comme un cochon* ‘пьяный, как свинья’) и др.

В словарях в устойчивых сравнениях закреплены ядерные характеристики, выделенные из набора свойств животного, являющиеся или считающиеся носителями языка отличительными: например, *упрям как осел (очень упрям; разг.)*; *глуп как баран, как баран на новые ворота*; *сражается как лев (храбро)*; *хитрый как лисица* [4] и др.; во франц. языке: *courir comme un lièvre – courir très vite* ‘бегать как заяц – бегать очень быстро’, *jacasser, bavarder comme une pie – bavarder beaucoup* ‘болтать как сорока – болтать много’, *fier comme un coq – très fier* ‘гордо, как петух – очень гордо’ [5] и др. Поскольку устоявшиеся эталоны отражают коллективное восприятие и мировоззрение, то их речепотребление и ассоциативные связи отличаются малой степенью вариативности. Следующие высказывания, взятые из Национального корпуса русского языка, могут послужить своего рода доказательством: (1) *Как лиса, притворившись мертвой, ловит воронов...*; (2) *Замечает следы, как лиса...*; (3) *Он, как лиса, отгрызал прищемленную лапу и уходил...*; (4) *Ишь, ласкается. Хитрая, как лиса...*; (5) *Ловкий. Как горный козел, хитрый, как лиса, мудрый, как сова, прожорливый, как удав...*; (6) *Будь хитрой, как лиса, как черт, как дьявол...*; (7) *Матрена, она, как Лиса Патрикеевна, может и притвориться*; (8) *Старший лейтенант хитер как лиса, опытен в комбинациях всевозможных* [6] и др.

Культурная традиция и языковая семантика объединяют единым стержнем семантические вариации, возникающие при восприятии и осмыслении образа животного. Гибкость проявляется в выборе оттенка какого-либо из свойств в конкретной ситуации: в частности, хитрость лисы проявляется по-разному, что мы видим в вышеприведенных примерах. Незначительная вариативность «устойчивой» ассоциативной связи зоонима и свойства обнаруживается и в ассоциативном поле соответствующих слов-стимулов. Так, в русской лингвокультуре имеют место ассоциативные реакции:

баран < *тупой* (31), *глупый* (24), *дурак* (15), *бестолковый* (6), *безмозглый* (4), *тупоголовый* (2), *тупость* (2), *глупость* (2) – 16%;

лиса < *хитрая* (21), *плутовка* (2), *хитра* (2), *хитрость* (2), *хитрый* (1) – 27,5%;

свинья < *грязная* (9), *грязь* (8), *в грязи* (1), *жирная* (5), *толстая* (3), *жирняк* (1) [7],

благодаря которым вербализуются нюансы восприятия и проявляется смысловая многослойность определенных зоонимических эталонов.

Будучи социально обусловленными, устойчивые сравнения «наделены специфическими, присущими данной культуре и данному обществу оттенками значений, коннотациями и особенностями речупотребления» [3, с. 102]. Таким образом, наличие единого стержня в семантике зоонимических эталонов не отрицает вариативности при ассоциировании с определенным качеством человека и последующей вербализации посредством зоонимического эталона. Так, осел является эталоном упрямства, что отражено и в ассоциативном поле, где реакция *упрямый* является наиболее частотной (11% реакций). Вместе с тем распространенной является ассоциативная связь с глупостью: *глупый* (8), *дурак* (8), *безмозглый* (6), *тупой* (6), *глуп* (1), *глупый человек* (1). Названные реакции отражают осознанную носителями языка вариативность проявления качества.

Однако следует отметить, что названия животных, которые не зафиксированы в устойчивых сравнениях и не стали на данный момент коллективными эталонами какого-либо качества, потенциально могут стать эталонами разных ассоциируемых качеств, число которых тем не менее ограничено. Так, *осел* в определенных условиях способен стать эталоном *длинноухого*, поскольку слова-реакции типа *<уши* (8), *ушастый* (4), *длинноухий* (2), *вислоухий* (1), *с ушами* (1) составляют 16%. Ассоциативная связь с вышеуказанным свойством может стать значимой в процессе развития вторичной семантики

данного зоонима (ср.: басенный афоризм *ослиными ушами солнце не закроешь*). Подобными описанному потенциальными узловыми центрами в ассоциативном поле слов-стимулов баран и лиса становятся «кучерявость» и «рыжий цвет»: ср. *баран* < *кудрявый* (19), *кучерявый* (3) – 4% реакций и *лиса* < *рыжая* (15), *рыжий* (1), *рыжая* и *хитрая* (1) – 17% реакций.

Таким образом, лексикографически зафиксировано далеко не все, что есть в национальном видении мира; данные корпусных и ассоциативных словарей позволяют выявить наметившиеся сдвиги и направления в формировании зоонимических эталонов. Вариации ассоциативной связи, возникающие в индивидуальном сознании, приобретая массовый характер, сигнализируют о потере эталоном актуальности или закреплении данной номинации в качестве эталона другого свойства.

Список использованной литературы

1. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира: курс лекций / Г. Д. Гачев. – М. : Academia, 1998. – 368 с.
2. Телия, В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) / В. Н. Телия // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. – М. : Наука, 1993. – С. 302–314.
3. Мокиенко, В. М. В глубь поговорки / В. М. Мокиенко. – СПб. : Азбука, 2007. – 256 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 939 с.
5. Larousse : dictionnaire de la langue française [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vache/80870_ – Дата доступа: 06.09.2021.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/new/>. – Дата доступа: 06.09.2021.
7. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс] / Ю. Н. Караулов. – Режим доступа: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php>. – Дата доступа: 06.09.2021.

Д. Д. Савко

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

А. А. Савко

(Барановичский государственный университет, Барановичи)

**ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ МАСКУЛИННЫХ ТАКТИК
В ПЕРВОЙ РЕЧИ ТЕРЕЗЫ МЭЙ
В КАЧЕСТВЕ ПРЕМЬЕР-МИНИСТРА**

В данной статье исследуется первое выступление Терезы Мэй в качестве премьер-министра Великобритании, выявляются маскулинные тактики, представленные в выступлении наряду с феминными, в соотношении 40% и 60%; исследуется их языковое выражение, что привносит элемент новизны, так как в таком аспекте выступления Т. Мэй не подвергались анализу. Подтверждается стремление женщины-политика укрепить свою позицию на политической арене с помощью маскулинных тактик.

Одной из приоритетных задач в исследовании политического дискурса является изучение коммуникативного поведения политического лидера (и мужчины, и с недавнего времени женщины) в профессиональной сфере. Поскольку политика рассматривается в основном как сфера деятельности мужчин, женщины не часто играют значимую роль в процессах принятия решений. В условиях современной политики женщине для этого необходимо себя правильно представить общественности, четко сформулировать и преподнести свои достоинства. Женщины-политики могут выйти за «гендерные рамки», чтобы сохранить и защитить свою позицию и статус и продемонстрировать мужскую манеру речи. Границы между маскулинностью и феминностью могут стираться в выступлениях или проявляться неявно, а также присутствовать в речи политиков.

В последние десятилетия уже проводились исследования речей политиков с точки зрения гендерных стереотипов, однако анализу подвергались речи американских политиков (как мужчин, так и женщин) и речь первой женщины премьер-министра Великобритании Маргарет Тэтчер. Для нашего исследования мы выбрали первое выступление семьдесят шестого премьер-министра Великобритании,

и всего второй женщины-премьера с 1721 года. Исследований, посвященных выступлениям Терезы Мэй, мы не находили, что привносит некий элемент новизны в наше исследование и говорит о его актуальности, которая обусловлена пока еще недостаточной изученностью политического дискурса Терезы Мэй на предмет выявления гендерных тактик в нем.

Как известно премьер-министр Великобритании — это лицо, обладающее обширными полномочиями, глава исполнительной власти, осуществляет внутреннюю и внешнюю политику страны путем руководства кабинетом министров, а также участвуя в работе парламента, высшего законодательного органа страны. Тереза Мэй пробыла на посту премьер-министра всего 3 года, тем не менее она считается неординарной фигурой в британском политическом мире. Никто не называл ее «Железной леди» как первую женщину премьер-министра Маргарет Тэтчер, но, определенно, она «пробилась» в мир политиков-мужчин и, возможно, благодаря неким стратегиям и тактикам, взятым у мужчин.

В политике мужские стереотипы соответствуют ожиданиям политических лидеров, в то время как женские противоречат этим ожиданиям. Как правило, стереотипное восприятие женщины-политика ассоциируется с образом честного и сочувствующего человека, что весьма ценно для политического лидера. Тем не менее стереотипы приводят избирателей к тому, что они воспринимают политиков через призму гендерных стереотипов и не поддерживают женщин, не обладающих типичными мужскими чертами [1, с. 44]. И, несмотря на растущее присутствие женщин в политике, гендерные стереотипы все же существуют, что подтверждают многочисленные исследования [2].

Таким образом, речь женщин-политиков довольно эмоциональна, они часто употребляют сложные грамматические и лексические конструкции, которые выдают желание женщин быть воспринятыми серьезно, качественные прилагательные, тогда как в речи мужчин-политиков преобладают глаголы, придающие мужчинам больше убедительности, нераспространенные предложения, лексические повторы. Желая утвердиться в мире политики и среди мужчин, женщины-политики демонстрируют свои знания, стараются уравнивать свой статус в политической жизни с позициями мужчин-политиков, хотя нередко видно проявление женского начала. Также женщины-политики используют интенсификаторы, наречия, слова, усиливающие эмоциональный эффект выступления, метафоры, эпитеты,

антитезы, параллельные конструкции, которые выполняют основную функцию политического дискурса – воздействие. Наблюдаются также различия в использовании местоимений: мужчины-политики предпочитают местоимение *I* для создания определенной дистанции между оратором и аудиторией и выражением имплицитного намека на то, что их позиции отличаются. Женщины политики предпочитают местоимение *We*, выражая доверительное отношение с аудиторией, предлагая ей (аудитории) действовать совместно. Однако если женщина-политик использует местоимение *I*, она хочет показать себя независимым и опытным политиком, отделяя себя от других. Женщинам-политикам приходится постоянно бороться за утверждение своего статуса, за свое право быть равноправным участником политической жизни страны. Местоимение *I*, будучи гендерным маркером, позволяет политику определить и укрепить свою позицию на политической арене, а также самоутвердиться в данной роли [2].

Первая речь в должности как вид политического дискурса строится при помощи определенных стратегий и тактик. На этом этапе говорящий использует разнообразные языковые средства для оказания максимального воздействия на аудиторию. К самым популярным стратегиям политического дискурса относятся следующие: презентация, призыв, самопрезентация, дискредитация оппонента, аргументация, агитация, информационно-интерпретационная стратегия. Общим у всех этих стратегий является то, что для реализации каждой из них используется тактика обещания.

Анализируя первое выступление Т. Мэй в качестве премьер-министра, которое было произнесено 13 июля 2016 года, мы находим в нем примеры маскулинных тактик:

1) Лексические единицы в речи Т. Мэй довольно изысканные и сложные, в ее речи преобладают глаголы *prioritize, entrench, listen to, forge, build, do, give, think, control*, что создает впечатление, что она человек действия, который будет работать в первую очередь для социально незащищенных слоев, и в этом плане ее речь напоминает речь мужчин-политиков, для которых характерно употребление глаголов. В условиях жесткой политической конкуренции она хочет подчеркнуть свою образованность и компетентность: *When it comes to taxes, we'll **prioritize** not the wealthy, but you. When it comes to opportunity, we won't **entrench** the advantages of the fortunate few. We will **do** everything we can to help anybody.... we will **forge** a bold new positive role for ourselves in the world...* [3].

2) В данном выступлении мы не находим слов благодарности. Возможно, это можно объяснить тем фактом, что Мэй пыталась сделать свою речь менее эмоциональной, более гендерно-нейтральной, похожей на речь мужчины-политика или на речь первой женщины премьер-министра Маргарет Тэтчер, прозванной «Железной Леди», с которой Мэй (2-ую женщину премьера в истории Великобритании) всегда будут сравнивать.

3) В речи Т. Мэй мы находим примеры будущего неопределенного времени и не только в действительном, но и в страдательном залоге. Глаголы в страдательном залоге в большинстве случаев используются в высказываниях, связанных с договорами, резолюциями или же законами – и это неудивительно, ведь это одна из особенностей политического языка в целом. При помощи будущего времени она и ее правительство сделают все возможное, чтобы помочь нуждающимся, чтобы позволить им самим контролировать свои жизни, чтобы построить лучшую Британию: *The government I lead will be driven not by the interests of the privileged few, but by yours. We will do everything we can to give you more control over your lives. We will do everything we can to help anybody, whatever your background...and together we will build a better Britain* [3]. С помощью местоимения *I* Мэй констатирует, что она глава правительства, но для выражения обещания она использует местоимение *we* с будущим временем, что позволяет ей в то же время формально перейти к реализации тактики взаимодействия, демонстрируя единение со слушателями, а также показать, что не только они будут что-то делать, но и все политики, которые относятся к их партии и входят в их кабинеты министров. Отметим, что местоимение *we* репрезентирует идею совместности. Т. Мэй вводит таким способом аудиторию в свою личную зону, акцентируя внимание на идее общности. Данное местоимение указывает на неопределенный референт, что позволяет говорящему уйти от конкретной номинации, и, следовательно, мы наблюдаем принятие обязательства группой лиц и отсутствие конкретного ответственного за то или иное обязательство.

4) В речи Терезы Мэй представлены **анафоры**: *If you're black, you're treated more harshly by the criminal justice system than if you're white. If you're a white, working-class boy, you're less likely than anybody else in Britain to go to university. If you're at a state school, you're less likely to reach the top professions than if you're educated privately. If you're a woman, you will earn less than a man* [3]. Также в данном отрывке мы находим пример **антитезы**. Согласно группе

исследователей [4], антитеза присуща больше мужским речевым тактикам. Использование ее в речи Мэй можно объяснить тем, что она хочет быть воспринятой всерьез, выглядеть официально и профессионально, вместе с тем показывая мягкость и женственность. Речь Т. Мэй логична и точна. Она использует как простые предложения с четкой структурой, так и сложные грамматические конструкции.

Данное исследование пока не претендует на завершенность, однако на данном этапе мы видим, что в первой речи Т. Мэй в качестве премьер-министра помимо традиционных гендерных маркеров и гендерно-нейтральных маркеров (которые не являлись объектом нашего исследования), присутствуют типичные маскулинные тактики (около 40%). По мнению феминистки Р. Лакофф, «если женщина начинает использовать «мужские» речевые тактики, то она воспринимается как невежественная, наглая... и такое поведение женщины часто приводит к коммуникационным неудачам» [5]. Анализируя первую речь Терезы Мэй, мы не можем сказать, что она была неудачной. Речь Терезы Мэй даже в большей степени напоминает речь мужчины-политика, чем женщины-политика, и это неудивительно, поскольку она всего лишь второй премьер-женщина из всех 77 британских премьеров, и это еще раз подтверждает идею о том, что, желая утвердиться в мире политики и среди мужчин, женщины-политики должны играть по мужским правилам, проявлять жесткость и бескомпромиссность как в речи, так и действиях [1, с. 46–47]; в политике от женщин требуется аналитический образ мышления, хотя нередко видно проявление женского начала (несмотря на все усилия).

Список использованной литературы

1. Гаспарян, С. Гендерные стереотипы в политической сфере современного общества / С. Гаспарян, А. Князян // Филология и культура. – 2017. – № 2(48). – С. 43–49.

2. Арустамян, Р. Проявление гендерных особенностей в политическом дискурсе [Электронный ресурс] / Р. Арустамян // Полит. лингвистика. – 2016. – № 6 (60). – Режим доступа: <http://politlinguist.ru/search.html?searchid=2258194&text=номер%206%20смотреть%20онлайн&web=0>. – Дата доступа: 02.01.2021.

3. Theresa May has delivered her first speech in Downing Street after becoming the UK's new prime minister. 13 July 2016 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.gov.uk/government/speeches/>

statement-from-the-new-prime-minister-theresa-may. – Date of access: 02.10.2020.

4. Бокова, Р. Э. Гендерная специфика речей женщины-политика [Электронный ресурс] / Р. Э. Бокова, А. А. Свицова, Е. А. Мишустина // Концепт. – 2017. – № 8. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/175001.htm>. – Дата доступа: 10.11.2020.

5. Брандт, Г. А. Природа женщины как проблема: Концепция феминизма / Г. А. Брандт // Общественные науки и современность. – 1998. – № 2. – С. 157–169.

УДК 811.161.1'42

Е. Ю. Садовская

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОЦЕНИВАНИЯ ПОКОЛЕНИЙ В МАРКИРОВАННЫХ КОНТЕКСТАХ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье сопоставляются и изучаются особенности выражения оценки в маркированных фрагментах межпоколенческого вербального взаимодействия, которое мало изучается лингвистами в рамках диалогического общения. Индикаторы «мое поколение» и «твое поколение» определяют направленность обращения поколений друг к другу в межпоколенческом взаимодействии. При предполагаемой частотности выражения оценки одного поколения другим тексты публицистического и художественного характера демонстрируют достаточно небольшое количество оценочных суждений (как положительного, так и отрицательного характера), а также использование ограниченного инструментария для выражения оценки поколениями друг друга.

Количество аспектов и нюансов, требующих внимания лингвистов, огромно и распространяется как на вопросы синтаксиса, морфологии, так и на проблемы текста и дискурса, в том числе межпоколенческого, который подразумевает взаимодействие поколений. Поколение является одной из важнейших социальных групп, определяющих функционирование общества: «Ситуация трансформирующегося общества с неизбежностью требует исторической

перспективы рассмотрения общественных процессов в понятиях воспроизводства и изменения, преемственности и прерывности традиционного и новаторского. Поколение в этом смысле служит историческим инструментом для измерения меры и направленности долговременных социальных изменений» [1].

Изучение поколений, их взаимодействия и коммуникации представляет собой сложное направление, так как современная геополитическая, экономическая и культурная ситуация в мире привели к тому, что «... становление современного молодого поколения проходит в сложных условиях ломки многих исторически устоявшихся ценностей и формирования новых социальных отношений. Сами взрослые порой находятся в такой ситуации в растерянности, в сомнениях, переживая девальвацию нравственных идеалов и устоявшихся традиций» [2]. Изучение вербального межпоколенческого взаимодействия и его аспектов признано улучшить коммуникацию между поколениями, обеспечить передачу опыта и традиций и способствовать укреплению ценностей.

Особое внимание привлекает проблематика оценочности одного поколения другим, а также инструменты выражения этой оценки (как положительной, так и отрицательной). Для изучения данного вопроса были выбраны контексты, маркированные индикаторами «мое поколение» (175 фрагментов) и «твое поколение» (8 фрагментов). Для анализа в качестве источника текстов публицистического и художественного характера был выбран Национальный корпус русского языка.

Маркер «мое поколение» предполагает эксплицитное либо имплицитное сравнение поколения-коммуникатора с любым иным поколением без обязательного четко выраженного обращения к другому поколению и часто встречается в монологических контекстах: *«Когда-то мое поколение литераторов с удивлением увидело, что те, кто должен был считаться нашими наследниками и продолжателями, отнюдь не собираются числиться в наших сыновьях и, более того, свою родословную выводят, огибая нас, из каких-то иных, большей частью иноземных, корней и источников необычайно широкого диапазона»* (В. Ханан. Собачка завтракала зря). Поколение литераторов эксплицитно сравнивается с потомками, однако отсутствует четко обозначенный реципиент сообщения.

Маркер «твое поколение» подразумевает обращение одного поколения к другому и чаще встречается в условиях диалога (полилога) с обозначенным собеседником – представителем поколения, отличающегося от поколения-коммуниканта: *«– Все твое поколение отстрелянное,*

только следи, я прошу тебя, за моей мыслью» (Б. Б. Вахтин. Три повести с тремя эпилогами / Летчик Тютчев, испытатель).

Учитывая сложившиеся представления о взаимоотношении поколений и статусно-иерархическом общении старших и младших поколений предполагалось, что в процессе коммуникации поколения должны часто оценивать друг друга, а также высказывать мнение о собственном поколении (в частности, в текстах публицистического характера, мемуарах и т. п.) в ситуации асимметричного общения: «Исследователи выделяют симметричную ситуацию общения, когда вступают в контакт равные по служебному положению, возрасту, по общественному статусу, партнеры, и асимметричную ситуацию, когда общаются неравные (по возрасту, положению) собеседники» [3, с. 51]. Общение неравных по статусу поколений предполагает сравнение старшими поколений себя с младшими либо с устоявшимися представлениями и нормами, а младших – со старшими: «– А я думаю – чем человек старше, тем он, конечно, всегда гораздо больше знает и видел. – Это-то ясно, – сказал Коташев. – Да уж больно мое поколение потрепанное... Вы ведь совсем девчонка, Аня. Это не обидно, это я из зависти говорю» (И. Меттер. Накануне).

Анализ контекстов продемонстрировал, что количество оценочных суждений в контекстах с маркером «мое поколение» составило 8% от общего количества фрагментов: «*Мое поколение было непримиримым, а стало внимательным*» (И. Охлобыстин. Пора увядания).

Количество оценочных суждений с маркером «твое поколение» заметно больше – 25% от общего количества контекстов (цифры представлены в целом для ситуаций оценивания как собственного, так и иного поколения в двух видах контекстов): «– Странно – сказала она, не отвечая, – удивительное соединение: у тебя доброе сердце и такая явная душевная грубость. Нет, твое поколение не лучше. Ты говоришь – Дурной вкус. Но ведь вкус – это эпоха, и то, что сейчас дурной вкус, не было таким раньше» (Г. Газдатов. Ночные дороги).

Наиболее частотным средством выражения оценки ожидаемо оказалось прилагательное (в обоих видах контекстов): «*Невезучее мое поколение, Нам глобальное грозит потепление, Нас пугает грипп свиной гиблой зоной, Угрожают нам дырой озонной*» (А. М. Городницкий. Тайны и мифы науки. В поисках истины).

Гораздо реже использовались прилагательные в сравнительной форме (для контекстов с маркером «твое поколение»), иные части речи (например, существительные), причастные обороты для контекстов с маркером «мое поколение». В частности, существительное было

использовано следующим образом в контексте для оценки поколения-коммуниканта: «– Я не злой. Мы – люди разных поколений. Мое поколение – дрянь! А твое – это уже нечто фантастическое! – Почему ты злой?» (С. Довлатов. Компромисс). Причастный оборот также применялся для оценки поколения-адресанта: «“Мне грустно за мое поколение, начисто лишенное человеческой сути”, – пишет он другу» (Р. Грачев. Присутствие духа. I).

Таким образом, анализ контекстов с маркерами «мое поколение» и «твое поколение» демонстрирует небольшое количество оценочных суждений при общении представителей разных поколений. Оценка в большей степени присуща контекстам с маркером «твое поколение». В качестве основных средств выражения оценки выступают прилагательные, сравнительная степень прилагательных, существительные, причастные обороты.

Список использованной литературы

1. Семенова, В. В. Дифференциация и консолидация поколений [Электронный ресурс] / В. В. Семенова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsiatsiya-i-konsolidatsiya-pokoleniy>. – Дата доступа: 13.09.2021.
2. Щелина, Т. Т. Литература и кино как способы общения между поколениями [Электронный ресурс] / Т. Т. Щелина. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/135/37744/>. – Дата доступа: 16.03.2021.
3. Формановская, Н. И. Культура общения и речевой этикет / Н. И. Формановская. – М.: Издательство ИКАР, 2002. – 236 с.

УДК 81'38

Ю. Л. Сапожникова

(Смоленский государственный университет, Смоленск)

РАЗНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОХОЖИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В КРИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Э. МАНРО И Э. СТРАУТ)

Данная статья посвящена анализу форм поведения похожих персонажей в критической ситуации. В качестве материала исследования взяты рассказ Э. Манро «Свободные радикалы» из сборника

«Слишком много счастья» и история «Другая дорога» из романа «Оливия Киттеридж» Э. Страут. Цель работы – показать, что формы поведения персонажей не сводятся к совокупности подробностей совершения какого-то поступка, они раскрывают характер персонажа и показывают его внутренний мир.

Анализ художественного произведения предполагает рассмотрение всех элементов его структуры. Одним из ключевых элементов текста является персонаж. При чтении необходимо внимательно изучать его поведение, так как оно является воплощением «его внутренней жизни в совокупности внешних черт: в жестах, мимике, манере говорить, интонации, в положениях тела...» [1, с. 175].

В данной статье мы рассматриваем персонажей двух произведений – Ниту, героиню рассказа Э. Манро «Свободные радикалы» из сборника «Слишком много счастья», и заглавную героиню истории «Другая дорога» из романа «Оливия Киттеридж» Э. Страут. У названных персонажей достаточно много общего – они обе пожилого возраста (около 60), пенсионерки (которые работали в сфере образования), недавно потеряли самых близких людей (у Ниты умер муж, а у Оливии единственный сын женился и уехал в другой штат, что воспринимается ей как страшная утрата). Кроме того, они попадают в сходную критическую ситуацию, когда их жизнь оказывается под угрозой, – Нита бездумно впускает в дом убийцу, а Оливия становится одной из заложниц в больнице, куда врываются два вооруженных наркомана в поисках лекарств.

Конечно, в описанных обстоятельствах обе женщины испытывают ужас и страх, хотя поначалу стараются мысленно убедить себя, что на их жизненном этапе смерть не так уж страшна. Нита, которой поставили диагноз «рак» и отмерили всего год жизни, по сути и так медленно умирает («*Then for the first time since he entered the house she thought of her cancer. She thought of how it freed her, put her out of danger*» [2]). Оливия смотрит на свое тело и на ногу сидящего рядом мужа и отмечает все следы старости, что тоже можно трактовать как попытку успокоить себя и осознать, что большая часть их жизни уже была прожита («*Olive's kneecaps bumped up... She didn't think she would have picked them out as her own, if someone had passed before her a series of photographs of old ladies' fat knees. <...> Where Henry's pant leg was caught up, the liver spots showed on his white hairless shin*» [3]). Однако, подобные мысли не утешают и не могут уменьшить страх, который переполняет обеих женщин.

Интересно, что манера описания внутреннего состояния героинь у Э. Манро и Э. Страут сильно отличается. Э. Манро сосредотачивается на действиях Ниты и на ее диалоге с убийцей, предоставляя читателю возможность самому представить, что она ощущает в ту или иную минуту. На протяжении всей сцены пребывания преступника в доме писательница лишь несколько раз прибегает к прямому («*I'm more startled than scared, I guess*» [2]), косвенному («*She got up and found her legs were shaking*»; «*...her mouth was so dry she was not sure any sound came out*»; «*she walked trembling to the phone*» [2]) и суммарно-обобщающему психологизму («*In her fright and confusion she was not able to think...*» [2]). Но даже в этих случаях подобные характеристики необыкновенно скупы. В этой связи вспоминается, что в англоязычном литературоведении писательницу уже давно называют «нашим Чеховым» (впервые это сравнение было проведено романисткой Синтией Озик) [4]. А, как известно, А. П. Чехов писал, что «лучше всего избегать описывать душевные состояния героев: нужно стараться, чтобы оно было понятно из действий героев» [цит. по: 1, с. 176]. Э. Страут, напротив, очень подробно останавливается на внутреннем состоянии Оливии, делая упор на косвенном психологизме и ярких образах: «*But it was the mask he wore, ...which seemed to pitch her forward into the depths of ice-cold water... Underwater she ...knew he was shouting at her but couldn't hear his words*»; «*Her legs were shaking so hard, they actually made a little slapping sound against the floor*»; «*Olive's mouth was so dry, she thought of the word tongue and pictured a slab of cow's tongue packaged for sale*» [3]. Иногда для усиления эмоционального воздействия на читателя писательница прибегает и к прямому психологизму, который окончательно погружает нас в напряженное состояние героини: «*...she knew she was going to die – that they would, all of them, be shot execution style; they would have to kneel*» [3]. Благодаря сочетанию двух названных видов психологизма мы получаем полное представление о внутреннем мире персонажа. Возможно, подобная разница описаний обусловлена выбранной авторами временной перспективой текстов: у Э. Манро в большей части рассказа идет линейное повествование, и события описываются «в режиме реального времени», а значит, читатели видят непосредственную реакцию персонажа на ситуацию; у Э. Страут идет постоянная смена временных пластов с многочисленными флешбэками (к моменту события), а значит, нас знакомят с воспоминаниями и результатами рефлексии героини. Однако мы считаем, что основная причина описанных расхождений связана с характерами

рассматриваемых персонажей, которые проявляются в их поведении. Сходство жизненного опыта и конкретной ситуации, казалось бы, может приводить к одинаковым формам поведения, чего, однако, не происходит.

Формы поведения – «это не просто набор внешних подробностей совершения поступка, <...> они выражают душу человека и служат важным средством коммуникации» [1, с. 176]. В описанной ситуации Нита пытается установить контакт с убийцей, показывая, что у них есть нечто общее. Она сочиняет историю про молодую любовницу мужа, которую она якобы убила отравой из листьев ревеня. Говоря о якобы совершенном ею убийстве, она делает упор на тех же доводах, которыми преступник оправдывал резню в своем доме – то, что убитая хотела поломать ее жизнь и лишить ее всего. Т. е. отринув эмоции, Нита пытается опираться на разум, просчитывая возможную реакцию убийцы и непроизвольно подталкивая к определенному поведению.

«*I know what it's like. I know what it's like to get rid of somebody who has injured you.*»

“*Yeah?*”

“*I have done the same thing you did.*”

...

“*What I done wasn't so underhanded as what you done.*”

“*It was necessary to you.*”

“*You bet it was.*”

“*Mine was necessary to me...*”» (выделено нами – Ю.С.) [2].

Оливия в описанной ситуации, напротив, становится еще более эмоциональной, чем обычно. Выше приведенные примеры косвенного психологизма, которые составляют лишь малую долю всех, содержащихся в данном отрывке, показывают, что в критической ситуации она превратилась в комок оголенных нервов, что рано или поздно должно было привести к взрыву. И в то время, как другие заложники пытались пойти на сближение с молодым преступником (что, как мы уже показали, сделала Нита) или воззвать к его совести, Оливия сначала в душе злилась на них, так как, по ее мнению, они вели себя глупо и только раздражали их «тюремщика», а потом не сдержалась и начала ругаться с мужем, который ее защищал, и наговорила ему гадостей, оскорбив его мать и обвинив его самого в отъезде сына. Однако одновременно она считывала состояние юного наркомана (его более взрослый напарник был в другом помещении) и сочувствовала ему: «*...she understood early on he was frightened to death. He kept bouncing his knees up and down. Young – she had*

understood that right away, too. ...And then she saw how he had almost no fingernails. She had never, in all her years of school teaching, come across nails that had been bitten so extremely to the quick. He kept bringing his fingertips to his mouth, pressing them into the slots of the mask with a ferociousness...» [3]. Она единственная увидела в нем испуганного молодого человека, даже ребенка (мысленно она называла его «*the boy*», «*the kid*»), и почувствовала определенное эмоциональное родство: «*The boy suddenly pulled off his ski mask. And how startling – it was as though she knew him then, as if seeing him made sense...*» [3]. Кроме того, она противопоставила юношу второму нападшему, с которым он, по ее мнению, не имел ничего общего, скорее он был, как и они, его жертвой: «*...when the kid opened the bathroom door that was being pounded upon – the horrible Pig-Face guy with the rifle hit the boy hard, crack him right across the face, shouting, “You took off your mask! You dumb-shit motherfucker!”*» [3]. Об этой эмоциональной связи и ее сочувствии к преступнику свидетельствует и сцена их освобождения, когда, услышав голоса полицейских, молодой человек решил застрелиться, а Оливия молила его шепотом не делать этого: «*...the boy started to cry. He cried without trying to hide it, and he held the small gun, still standing up. There was a gesture with his arm, a tentative move, and Olive whispered, “Oh, don’t.” For the rest of Olive’s life she would be certain the boy had thought of turning the gun on himself, but the policemen then were everywhere*» [3].

Описанные формы поведения двух персонажей (Ниты и Оливии) раскрывают внутренний мир персонажей, показывают нам ядро их личности. Нита – серьезная, скромная (порой даже стеснительная), умная женщина, главной реальностью для которой всегда были книги. По сравнению с ними жизнь, по ее мнению, – это скорее бегство от реальности. Она – человек мысли, и только со своим мужем она могла пойти на поводу у чувств. Когда она мысленно разговаривала сама с собой, пытаясь понять, чем заниматься целыми днями после его смерти, то говорила как раз о размышлениях:

«*I got too busy.*»

“*So everybody says. Doing what?*”

“*Too busy paying attention.*”

“*To what?*”

“*I mean thinking*”» [2].

Оливия – полная ее противоположность. Она ворчливая, не очень тактичная, жесткая, порой непримиримая женщина, которая всегда говорит, что думает, даже если это ранит других людей.

Но при этом, как отмечает сама писательница: «...даже если читатели в большинстве случаев негативно относятся к поведению Оливии, она надеется, что их притягивает то человеколюбие, которое скрывается за всеми ее поступками» (“I hope that even if they have a negative response to much of Olive’s behavior, they are maybe still drawn into this humanity that is underneath all of her action[s]” [5]).

На основе этого короткого анализа мы видим, что формы поведения для данных писательниц превращаются из средства раскрытия внутреннего мира конкретных персонажей в способ постижения природы человека вообще. Многие критики отмечают, например, что Элис Манро «проникает в суть того, что является человеческой природой» [6, с. 77]. А редактор романа «И снова Оливия» Э. Страут Игорь Алюков написал, что «всепонимающий взгляд Оливии на маленькую жизнь, творящуюся с ней самой и вокруг нее, поднимает существование неприметных людей до античной трагедии» [7].

Таким образом, внимание к формам поведения персонажа не только помогает нам постичь замысел автора, но и в какой-то степени понять, как устроен человек.

Список использованной литературы

1. Мартьянова, С. А. Поведение персонажа / С. А. Мартьянова // Литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины [Электронный ресурс]. – С. 175–186. – Режим доступа: <http://detective.gumer.info/etc/vvedenie2.pdf>. – Дата доступа: 14.09.2021.

2. Munro, A. Too Much Happiness / A. Munro [Электронный ресурс]. – Mode of access: <https://readli.net/too-much-happiness-2/>. – Date of access: 06.11.2020.

3. Strout, E. Olive Kitteridge / E. Strout [Электронный ресурс]. – Mode of access: <https://www.bookfrom.net/elizabeth-strout/45592-olive-kitteridge.html>. – Date of access: 10.09.2021.

4. Бутенина, Е. М. Чеховское начало в прозе Элис Манро / Е. М. Бутенина // Новый филологический вестник. – 2017. – № 1 (40). – С. 182–189.

5. Birnbaum, R. Elizabeth Strout / R. Birnbaum [Электронный ресурс]. – Mode of access: <https://themorningnews.org/article/elizabeth-strout>. – Date of access: 08.11.2020.

6. Щукина, Т. А. Элис Манро – первый канадский Нобелевский лауреат по литературе / Т. А. Щукина // США и Канада: экономика, политика, культура. – 2015. – № 5 (545). – С. 74–81.

7. Ломыкина, Н. «Жить в неопределенности очень тяжело». Лауреат Пулитцеровской премии Элизабет Страут о карантине и одиночестве / Н. Ломыкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbes-woman/400973-zhit-v-neopredelennosti-ochen-tyazhelo-laureat-pulitcerovskoy-premii-elizabet>. – Дата доступа: 14.09.2021.

УДК 378.147:004:001.818:811'42

А. С. Севдалева

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

ОТЛИЧИЕ ЛЕКЦИЙ TED-TALK ОТ ДРУГИХ ДИСКУРСИВНЫХ ЖАНРОВ

Данная статья посвящена определению места лекций TED-talk в системе дискурса медиа и выявлению их отличий от других жанров медийного дискурса. Вопрос выделения лекций TED-talk в отдельный жанр медийного дискурса или приравнивания их к другому жанру является спорным. Особенности лекций TED-talk помогают дифференцировать их от других жанров дискурса. Эти отличия, в свою очередь, могут являться основой для выделения лекций TED-talk в отдельный речевой жанр. В ходе исследования было выявлено, что несмотря на сходство лекций TED-talk с некоторыми другими жанрами дискурса, такими как блог, документальный фильм, а также другими разновидностями онлайн- и офлайн-лекций, между ними существуют значительные отличия, которые позволяют утверждать, что лекции формата TED-talk можно расценивать как дискурсогенный медиажанр особого типа.

В настоящее время из всех существующих видов дискурса наиболее динамично развивающимся считается медиадискурс, представляющий собой совокупность различных средств коммуникации и способов передачи информации, образующих медиасреду. В дискурсе медиа отражаются любые изменения в обществе, и вследствие того, что воздействие средств массовой информации на общество постоянно растет, можно утверждать, что современная личность живет в пространстве медиатекстов, представленных контекстом массовой информации [1, с. 58].

Существуют разновидности медиадискурса, которые выделяются в зависимости от используемых коммуникативно-информационных каналов и реализуются с помощью языковых средств и стратегий [2, с. 990]. Так, по каналам реализации выделяют теледискурс, радиодискурс и компьютерный дискурс. Компьютерный дискурс преимущественно представлен в сети интернет и поэтому также имеет название интернет-дискурса (виртуального дискурса). Так как влияние интернета на жизнь современного человека сейчас больше, чем когда-либо, а компьютер уже постепенно вытесняет из использования другие средства массовой информации, такие как газеты или радио, именно интернет-дискурс наиболее часто проявляет себя в социуме. Исследуя интернет-дискурс, мы можем наблюдать, как меняются языковые, культурные и коммуникативные нормы общения и как стандартные формы коммуникации приспособляются к виртуальной лингвистической реальности [3, с. 17].

На данный момент существует множество точек зрения касательно классификации жанров интернет-дискурса, вследствие чего в современной лингвистике появилась новая теория виртуального жанроведения [4, с. 108]. Жанры интернет-дискурса можно сгруппировать относительно их функциональных стилей. Так, согласно А. А. Таланиной, в рамках этого подхода выделяются такие жанры, как общеинформационные, научно-образовательные, художественно-литературные и другие [3, с. 18]. В данной статье мы подробнее остановимся на научно-образовательном жанре интернет-дискурса – онлайн-лекциях, а именно лекциях формата TED-talk, которые благодаря своему удобному видеоформату и актуальной тематике приобрели большую популярность не только в научном сообществе, но и среди обычных пользователей интернета.

Целью статьи является определение места лекций TED-talk в системе дискурса медиа и выявлению их отличий от других, сходных жанров дискурса.

TED – это частный американский некоммерческий фонд, название которого представляет собой аббревиатуру: “Technology. Entertainment. Design”. Согласно оригинальной задумке организаторов фонда, его миссия состоит в распространении уникальных идей, а в оригинале лозунг звучит “Ideas worth spreading”. Фондом проводятся ежегодные конференции, участие в которых может принять любой желающий, представив свою лекцию и выступив с ней перед слушателями. Лекции даются на английском языке, однако помимо конференций в Калифорнии существуют также независимые TEDx

мероприятия, которые проводятся по всему миру. От потенциально-го участника требуется подготовить свою лекцию (TED-talk), кото-рая будет длиться не более 18 минут. Текст лекции должен быть хо-рошо отрепетирован, так как наличие какой-либо письменной опоры запрещено правилами конференции. Выступления записываются и загружаются на сайт и YouTube канал фонда. Доступ ко всем лекциям TED-talk бесплатный для любого пользователя, что поддерживает основ-ную идею фонда – обеспечить свободный доступ к идеям других людей – “to make great ideas accessible and spark conversation” [5].

Существуют разные мнения насчет выделения лекций TED в отдельный жанр медийного дискурса или приравнивания их к дру-гому, уже существующему жанру или поджанру. Так, А. А. Таланина рассматривает TED-talk только в рамках публичной медиалекции [3, с. 19], а некоторые лингвисты, авторы работ, посвященных жанру TED, полагают, что лекции TED-talk являются гибридом учебной лекции и телевизионного документального фильма [6, с. 257]. Т. В. Шмелева считает, что лекции TED-talk достаточно сложно от-нести только к одному жанру интернет-дискурса, так как в таких лекциях можно наблюдать уплотнение жанров, под которым пони-мается усложнение и обогащение жанровых качеств текста [7].

Особенности лекций TED-talk помогают дифференцировать их от других жанров медийного дискурса. Эти отличия, в свою очередь, могут являться основой для выделения данного типа лекций в от-дельный речевой жанр. По своим характеристикам лекции TED-talk можно сравнить с другими типами лекций, а именно: офлайн- и он-лайн-лекциями, такими как научные лекции, учебные лекции, пуб-личные лекции на научные и другие темы (например, общественно-политические); а также с другими жанрами медийного дискурса, та-кими как блог (видеоблог), телевизионный документальный фильм.

Рассмотрим отличия лекций TED-talk и вышеупомянутых жанров более подробно.

1. Офлайн- и онлайн-лекции.

Согласно А. А. Таланиной, любая лекция характеризуется такими параметрами, как: 1) общая цель – формирование определен-ных представлений в сознании слушателей; 2) монологическая форма изложения материала (при этом любая лекция предполагает вовлечение слушателя в общение, другими словами, имея форму «монолога в диалоге») 3) дистанционное получение информации [3, с. 18]. Такие лекции могут быть записаны на видео и опубли-кованы в интернете для публичного доступа либо проведены

в онлайн-режиме. Очевидно, что обычная офлайн- или онлайн-лекция имеет много схожих черт с лекциями TED-talk. Однако в связи с их особенностями можно выделить некоторые отличия.

1) Относительная неограниченность стиля высказывания.

Некоторые лингвисты классифицируют лекции TED-talk как публичные медиалекции научно-популярного стиля, то есть как устный монолог ученого, протекающий в присутствии зрителей в студии, но адресованный телезрителям, а затем размещаемый в интернете [8, с. 123]. Однако лекции TED-talk не ограничены только лишь научно-популярным стилем и включают в себя также характерные признаки художественного, публицистического и разговорного стилей. Таким образом, можно сделать вывод о том, что лекции TED-talk – это гибридный жанр, конструируемый на основе научно-популярного стиля с включением характерных признаков художественного, публицистического, разговорного стилей [6, с. 257]. Тематика лекции может быть любой: от научного исследования (*“How to get your brain to focus?” – Chris Bailey (TEDxManchester)*) до истории, основанной на собственном опыте (*“Everything happens for a reason” – and other lies I’ve loved – Kate Bowler (TED)*).

2) Отличие по целям высказывания.

Основная цель любой лекции – формирование того или иного представления или понятия у слушателя. Данную цель можно охарактеризовать как информирующую (просветительскую). Однако цель лекции TED-talk не только информирующая, то есть нацеленная на информирование людей о тех или иных фактах действительности, но и развлекающая, а также оценочная, которая проявляется через указание на важность решения той или иной проблемы в различных сферах жизни, через критику ситуации, деятельности людей, высказывание непосредственного отношения самого спикера к ситуации, и императивная, которая выражается в побуждении аудитории к выполнению или не выполнению какого-либо действия. С помощью императивной цели высказывания автор может рационально и эмоционально воздействовать на публику, побуждая аудиторию принять меры для решения какой-либо проблемы [6, с. 258].

3) Переход лекции TED-talk из офлайн-режима в онлайн.

После записи живого выступления и его загрузки в интернет, лекция полностью переходит из режима офлайн в онлайн без каких-либо изменений, но, согласно Е. Ю. Викторовой, продолжает жить своей жизнью: лекции дополняются текстовой информацией о лекторе, комментариями зрителей, текст лекции переводят на другие языки [6, с. 257].

Таким образом, обычная публичная лекция, изначально предназначенная для ограниченного количества зрителей, попадая в интернет, становится веб-лекцией со своими особенностями.

4) Неограниченная аудитория лектора.

Обычная онлайн- или офлайн-лекция, как правило, нацелена на определенную категорию людей (например, на студентов). Доступ же к лекциям TED-talk является свободным для любого человека, которого заинтересовало то или иное выступление.

5) Асинхронная коммуникация в рамках лекции TED-talk.

В отличие от многих традиционных веб-лекций, проходящих в синхронном режиме, коммуникация в рамках лекций TED-talk асинхронна и не подразумевает прямого взаимодействия слушателей и лектора, а также слушателей между собой, тогда как после попадания записи лекции в интернет пользователи в комментариях не просто делятся своим мнением по лекции, но и обсуждают ее содержание друг с другом [6, с. 257–258].

6) Равенство зрителя/слушателя и лектора, обеспеченное форматом выступления на мероприятии TED.

Во время выступления спикер и слушатели равны, что обеспечивается не только доступной формой повествования, но и форматом мероприятия: зачастую спикер и аудитория находятся на одном уровне, и рассказ проходит в непринужденной обстановке. Если же спикер выступает на сцене, то предусмотрено отсутствие любых физических границ, в том числе лекционной кафедры. Кроме этого, во время лекции постоянно поддерживается зрительный контакт, так как выступающий не использует письменную опору.

2. Блог/видеоблог.

Схожесть лекции TED-talk и блога/видеоблога обуславливается не только онлайн-видеоформатом, но также относительной неограниченностью стиля высказывания и асинхронной коммуникацией автора с аудиторией. Однако нельзя утверждать, что жанр видеоблога и лекции TED-talk равны, поскольку между ними существуют определенные различия.

1) Полная свобода высказываний автора блога.

От видеоблога лекцию TED-talk отличает то, что деятельность блогера подразумевает более свободный и неограниченный стиль речи, а также полную свободу высказывания автора. Лекторы TED все же, несмотря на относительную свободу тематики и стиля высказывания, ограничены некоторыми правилами конференции, которые изложены в официальном документе TEDx Content Guidelines [5].

Основными принципами являются запрет на коммерческие, политические и религиозные высказывания, а также принцип “no bad science”, что означает, что все научные высказывания должны быть надежными и обоснованными [5].

2) Самостоятельный поиск аудитории (зрителей) блогера.

Автору блога необходимо самостоятельно находить аудиторию и постоянно продвигать свой контент, в то время как у автора лекции TED-talk нет в этом необходимости. Аудитория (зрители) для выступления лектора предоставляется организаторами мероприятия, на которое могут попасть все желающие. В дальнейшем же, после загрузки лекции в интернет, она оказывается в свободном доступе для любого пользователя, в первую очередь для подписчиков YouTube канала фонда. Приобретенная репутация и популярность мероприятий TED позволяют фонду получать отклик от публики без дополнительного продвижения той или иной лекции.

3. Телевизионный документальный фильм.

Согласно Е. Ю. Викторовой, некоторые лингвисты, авторы работ посвященных жанру TED, полагают, что TED-talk является гибридом учебной лекции и телевизионного документального фильма [6, с. 257], аргументируя данное положение множеством сходств между двумя жанрами: темой для документального фильма чаще всего являются культурные явления, научные факты, открытия или гипотезы, а также знаменитые люди; основная цель – это информирование или просвещение зрителей, но в отдельных случаях целью фильма может послужить также публицистика, исследование или пропаганда; обычно в документальном фильме используется множество наглядных материалов, таких как фото- и видеосъемка, архивные фото- и видеоматериалы, что упрощает донесение информации до зрителя. Такие же средства наглядности используют многие лекторы в процессе своего выступления на мероприятии TED. Однако, несмотря на общие черты жанров, можно выделить также ряд отличий, одно из которых уже было упомянуто ранее: переход лекции TED-talk из офлайн-режима в онлайн. Данное отличие вытекает из самого формата проведения мероприятия TED, которое подразумевает лекцию для живой аудитории с последующей загрузкой записи выступления в интернет. Помимо этого, можно выделить следующие отличия.

1) Ограничение продолжительности выступления.

Одной из важнейших характеристик лекции TED-talk является ограничение продолжительности выступления, которое не должно длиться дольше 18 минут. Согласно организаторам мероприятия,

18 минут – это идеальный регламент для такого типа лекции: этого времени достаточно, чтобы успеть раскрыть свою тему с необходимыми объяснениями и непрерывно поддерживать внимание аудитории. В некоторых случаях организаторы все-таки позволяют немного увеличить время лекции, в связи с особой актуальностью темы или индивидуальными особенностями спикера, но это случается редко. Данное отличие также может быть применимо не только к документальному фильму, который длится в среднем 60–90 минут, но и к другим упомянутым жанрам.

2) Интеграция с аудиторией.

Во время проведения конференции TED выступления большинства спикеров характеризуются наличием взаимодействия с аудиторией, причем не только со слушателями из зала, но и с потенциальными зрителями записанного выступления (например, выступающий может попросить проголосовать, изобразить что-либо, ответить на вопрос в комментариях).

Таким образом, лекции TED-talk не только разъясняют информацию с опорой на анализ, научные исследования и оценки, но и развлекают зрителя в связи со своими особенностями, такими как относительно свободный стиль речи, доступные изложения научных идей, тесная связь с аудиторией, использование наглядных материалов и удобный видеоформат. В ходе исследования было выявлено, что несмотря на сходство лекций TED-talk с некоторыми другими жанрами дискурса, такими как видеоблог, документальный фильм, а также другими разновидностями онлайн- и офлайн-лекций, между ними существуют существенные различия, которые позволяют утверждать, что лекции формата TED-talk можно расценивать как дискурсогенный медиажанр особого типа, отличный от других жанров дискурса.

Список использованной литературы

1. Джабраилова, В. С. Медийный дискурс как объект лингвистического исследования / В. С. Джабраилова, М. П. Фомичева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 46–3. – С. 56–61.

2. Темникова, Л. Б. К вопросу о типологии медиадискурса / Л. Б. Темникова // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – № 119. – С. 984–996.

3. Таланина, А. А. Онлайн-лекция как жанр интернет-дискурса / А. А. Таланина // Мир русского слова. – 2018. – № 2. – С. 17–22.

4. Ульянова, М. А. Классификация жанров Интернет-дискурса / М. А. Ульянова // *Lingua mobilis*. – 2014. – № 3 (49). – С. 102–110.

5. TED: ideas worth spreading [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ted.com/> Дата доступа: 20.07.2021.

6. Викторова, Е. Ю. Дискурсивно-прагматическая специфика жанра лекции ted talk (сквозь призму функционирования в ней дискурсивов) / Е. Ю. Викторова // Жанры речи. – 2019. – № 4 (24). – С 254–266.

7. Шмелева, Т. В. Уплотнение жанров как тенденция медиасферы / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – 2018. – № 4 (20). – С. 270–276.

8. Щукина, Д. А. Эстетизация учебного массового текста в Интернете / Д. А. Щукина // Язык в координатах масс медиа: материалы II междунар. науч.-практ. конференции, Санкт-Петербург, 02–06 июля 2017 г. / Санкт-Петербургский государственный университет; редкол.: А. А. Малышев (гл. ред.). – Санкт-Петербург, 2017. – С. 123–124.

УДК 811.111

П. В. Силаев

(Смоленский государственный университет, Смоленск)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГОРЯ И ВИНЫ В РОМАНЕ ОУЭНА ШИРСА «ВИДЕЛ ТОГО, КОГО ТАМ НЕ БЫЛО»

В статье рассматриваются лингвостилистические особенности репрезентации темы горя и вины как главных мотивов в романе Оуэна Ширса «Видел того, кого там не было». Особое внимание уделено лексическому проявлению рассматриваемой эмотивности и возможности ее семантизации. Понятия горя и вины позволяют выявить нарративную и эмоциональную взаимосвязь героев романа и декодировать смысл его названия.

Изучение эмоций в лингвистике имеет свое название *эмотиология* – «языковая категоризация эмоций и полистатусная презентация эмотивности» [1, с. 149]. За время ее существования были разработаны разные подходы к пониманию эмоциональности языка – эмотивности, в особенности имплицитных и эксплицитных способов ее вербализированного выражения. Хотя для человека характерно наличие некоторого набора универсальных групп эмоций – доминантных или базовых, лингвистические изучения эмотивности выявили отличия репрезентации таких групп в разных языках [2], что, безусловно, представляет лингвистический интерес и объясняет актуальность таких изысканий, будь то художественный текст или устный дискурс.

Лингвостилистические средства эмотивности могут «притягивать» друг друга, тем самым образуя эмоциональное единство в составе отрывков произведений, что повышает экспрессивность всего текста [3]. Эмотивы также могут репрезентироваться дуплетно, образуя тесную взаимосвязь и усиливая обоюдное воздействие. В такие бинарные связи в рамках современных англоязычных художественных произведений часто выступают понятия **горя** – «состояния сильного эмоционального возбуждения типа аффекта, переживаемого человеком в связи с утратой близкого человека или очень ценного для него предмета» [4, с. 93] и **вины** – «состояния человека, обусловленного нарушением им долга, требований авторитета, обязанностей, накладываемых законом, соглашением (договоренностью) или самим собой» [5].

Именно горе и вина являются главными мотивами в романе валлийского писателя Оуэна Ширса «Видел того, кого там не было» («I saw a man», 2015 г.). Сюжет романа повествует о британском писателе Майкле Тернере, чья жена Кэрлайн, военный корреспондент, была убита по случайности американским беспилотником в Пакистане. Пытаясь справиться с потерей, Майкл переезжает в Лондон, где его соседями и друзьями становится молодая семья Нельсонов: Джош и Саманта, родители двух дочерей. В это же время он получает письмо от Даниэля, управлявшего тем самым беспилотником. Майкл отправляет письма в ответ, стараясь больше узнать о виновном в смерти его жены человеке.

Жизнь главного героя переворачивается снова, когда он, зайдя к Нельсоном за одолженной Джошу отверткой, становится единственным свидетелем смерти по неосторожности младшей дочери Нельсонов Люси (неожиданно увидев Майкла и испугавшись, та оступилась и упала с высокой лестницы, сломав себе шею). Эта трагедия перечеркивает все старания Майкла начать новую жизнь, теперь он винит себя в произошедшем, видя горе, разрушающее семью Нельсонов. Майкл дает ложные показания в полиции, умолчав о своем визите в дом Нельсонов, которых в момент трагедии не было дома, Джош тоже (он должен был быть дома, но отлучался к любовнице). В итоге Джош узнает, что Майкл был в тот роковой день у него дома, он встречается с ним и в порыве гнева требует от Майкла уехать из Лондона, иначе он обратится в полицию, подставив их двоих. Майкл уезжает из города и через год пишет книгу о произошедших с ним событиях, своего рода признание, чтобы облегчить груз вины и горя. В фокусе внимания всего повествования находятся

чувства горя и вины, а также то, как люди справляются с сопутствующими им эмоциями, что делает данный текст релевантным для нашего эмотивного исследования.

Майкл пытается начать жизнь с чистого листа после смерти жены. Для него горе заключается в самоотречении от мира, уходе в свои переживания: «*He wanted to curl up from the world, to hibernate with his loss*» [6, с. 142]. Испытывая вину из-за смерти Люси (хотя это была роковая случайность), он пытается ее искупить своей моральной поддержкой супругов: «*He knew he could help Samantha and Josh. That it was the right thing to do. As much as he wished he wasn't, he was a recent graduate of their breed of loss*» [6, с. 210]. В то же время он понимает неотвратимость своего признания: «*... he had to tell Samantha the truth. If he didn't, his knowledge of those minutes he'd spent in her house before Lucy died would continue to suck the goodness from every second they spent together*» [6, с. 288].

Джош и Саманта по-разному переживают потерю дочери. Жизнь Джоша идет под откос: его увольняют с работы из-за кризиса, жена хочет с ним развестись, он все чаще винит себя в смерти дочери, к тому же он начинает много пить, ничего не делая целыми днями. Догадываясь, что Майкл был в тот день у них дома, он хочет это выяснить, полагая, что это поможет ему избавиться хотя бы от части своей вины: «*No, if Josh wanted to corroborate Michael's story, then he would have to do so himself. If it was true, then he could let go of his suspicion. But if it was not, then – then he didn't know what he would do. But at least he would know. At least he'd be able to extinguish the agonies of his uncertainty, defuse some of the unforgiving questions that still haunted him about what had happened to his daughter*» [6, с. 291].

В отличие от Джоша Саманта старается загрузить себя разными делами: «*The promises Samantha was making to herself were, he felt, as much to bolster her decision to split from Josh as they were promises to be kept. The MA, finding a job, to pick up her yoga classes again, to join a friend's book club. How many of these might come to fruition, Michael couldn't tell*» [6, с. 243]. Она более мужественно переживает утрату младшей дочери – испытание, которое сделает ее сильнее. Саманта начинает больше ценить старшую дочь, а та, в свою очередь, отмечает стойкость своей матери: «*But also because he saw that she was rising, with a mother's ancient will of survival, to meet the sad suddenness of her situation. She was rising and would take Rachel with her. Their strength would be in their solitude. He could see it happening*» [6, с. 255].

Даниэлю, военному пилоту, приходится часто сталкиваться со смертью, выполняя приказы. Его мучают сны, где он видит невинных людей, убитых при помощи управляемого им беспилотника. Он решает написать Майклу, чтобы рассказать ему о случившемся и облегчить груз вины, с которым живет: «*He would find the man Caroline Marshall had married and write to him. He would tell him what had happened. Not because he should, but because he had to. Because he knew it was the only way he would ever be able to go on. He was tired of being unseen. Of being dislocated from his actions. Of witnessing but never being witnessed*» [6, с. 178].

Мотивы горя и вины по-разному репрезентируются в романе на лексическом уровне. Лексическая единица *'grief'* используется в романе 32 раза (25 раз как существительное, 2 раза как глагол, 5 раз как герундий), меньше, чем другие лексические единицы, тесно связанные с этим понятием – слова *'death'* (65 словоупотреблений), *'loss'* (41), *'cry'* (16), *'pain'* (15) и их производные. В то же время использование существительного *'guilt'* и прилагательного *'guilty'* встречается в романе лишь 10 раз. Столь малое использование обусловлено тем, что вина в романе выражается с помощью других слов или словосочетаний с менее выраженной интенсивностью проявления данного признака (*weight, fault, blame, to cause*). Например: «*Or, even, he sometimes found himself wondering, was it another process of his grieving? A slippage of whatever leaden weight had sat in his chest since Caroline's death down his body to cannonball itself in his calf instead*» [6, с. 146].

Все найденные примеры репрезентации мотивов горя и вины в романе (164 ситуации) можно объединить в четыре генерализирующие семантические группы: ситуации, где герои романа пытаются справиться с чувством вины или горя; ситуации, описывающие внешний вид и состояние здоровья героев романа, которые винят себя или скорбят; ситуации, где главный герой из-за пребывания в состоянии горя видит «призрака погибшего»; ситуации, где герои винят себя из-за произошедшего. Все вышеописанные ситуации раскрывают читателю личностные переживания героев, часто при помощи конвергенции стилистических приемов. Например, через развернутую метафору, эпитеты и эллиптические конструкции при описании проживания горя Майклом: «*Everything he'd lost in the shipwreck of Caroline's death had washed against the shore of Josh and Samantha's thirties with ease. The house, the children. Their grounded life, solid and settled in comparison to his own, newly cut loose as he was,*

living in a set of rented rooms four stories up in the air» [6, с. 102]. Или двойную антитезу, параллельные конструкции, анафору в описании внешнего и внутреннего состояния Джоша: «*Michael looked at Josh. He was a new man. A man transfigured by loss, by anger. His cheeks were sunken, his eyes both alive and dead. A man with nothing and everything left to lose»* [6, с. 304].

Понятия «вина» и «горе» в романе чаще всего стилистически репрезентованы на лексическом, чуть реже на синтаксическом уровнях языка, эксплицитно раскрываясь через архисемы *guilt, grief, loss, pain, cry, weight, blame* и образуя 4 семантические группы, указанные в абзаце выше. Герои романа воспринимают и справляются с виной и горем по-разному, но именно стилистические средства, репрезентирующие понятия «вины» и «горя», помогают читателям лучше осознать нарративную и эмоциональную взаимосвязь героев, а также зеркальное отображение / или «неотображение» их моральных терзаний – взаимосвязь, углубляющую философский посыл романа.

Так, Майкл старается пережить горе с помощью общения с людьми, искупить вину, «исповедуюсь» человеку, перед которым виноват. Джош не может справиться с поглощающей его виной и горем, не может представить, что будет с ним в будущем, бремя вины и горе разрушают его. Саманта все время думает о своей утрате, но как отмечает автор, со временем она сможет пережить ее, что сделает ее сильнее. Даниэль, так же как и Майкл, считает, что вину можно частично искупить перед человеком, рассказав о совершенном поступке. Лишь только с помощью «облегчения души» можно обрести спокойную жизнь, уменьшив боль и страдание. И тогда можно перестать «видеть того, кого там не было», в этом, скорее всего, заключается смысл заглавия – отсылки к известному стихотворению Хьюза Мирнза о постоянно возвращающемся призраке, которого больше не хочется видеть:

*Yesterday, upon a chair,
I saw a man who wasn't there.
He wasn't there again today,
I wish, I wish he'd go away* [6, с. 1].

Список использованной литературы

1. Зуева, Е. А. Эмоции как объект лингвистических исследований / Е. А. Зуева // Иностранные языки в профессиональном образовании: лингвометодический контекст : материалы межвуз.

науч.-практ. конф., Белгород, 17–18 мая 2006 г. / Белгор. ун-т потреб. кооперации. – Белгород, 2006. – С. 148–154.

2. Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: сборник научных трудов, посвященный 75-летию профессора В. И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. – 370 с.

3. Нашхоева, М. Р. Лингвистическая концепция эмоций и эмотивности текста / М. Р. Нашхоева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2011. № 1 (218). – 95–98 с.

4. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

5. Философская энциклопедия [Электронный ресурс. – Режим доступа: https://dic.academic.rudic.nsf/enc_philosophy/206/%D0%92%D0%98%D0%9D%D0%90. Дата доступа: 25.08.21.

6. Sheers, Owen. I Saw a Man. / Owen Sheers. – London. Faber & Faber Limited 2015. – 310 p.

УДК 811.111'373'38'42:616-036.21

О. Н. Чалова

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

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИСКУРСА COVID-19

В настоящей статье представлены результаты исследования, посвященного выявлению лексико-стилистических средств, используемых в дискурсе коронавирусной тематики. Как выяснилось, к специфической лексике изучаемого типа общения относятся метафоры, фразеологизмы, специфические неологизмы, отрицательнооценочные слова и некоторые другие лексические единицы.

В рамках настоящей статьи под **дискурсом COVID-19** понимается любое общение (бытовое или официальное) коронавирусной тематики (например, диалог между членами семьи или друзьями о симптомах соответствующего заболевания, официальное сообщение директора школы о посещаемости учащихся на фоне коронавируса, объявление на двери магазина о необходимости использования защитных средств при осуществлении покупок и т. д.).

В фокусе нашего исследования находится такая разновидность дискурса COVID-19, как новостной интернет-дискурс, который содержит любые сообщения о вирусе SARS-CoV-2 и заболевании, которое он вызывает. Даже беглый обзор сегодняшних новостных лент в интернете показывает высокую степень популярности подобных статей. Как правило, это сообщения о статистике заболевших и выздоровевших (*статистический* новостной дискурс), о госпитализации и выздоровлении известных людей (*селебрити-дискурс*), о важности вакцинации, дезинфекции рук и ношения защитных средств (*социально ориентированный* новостной дискурс), об этапах эволюции вируса, о появлении новых штаммов, об истории появления и изучения SARS-CoV-2 (*научно-популярный* новостной дискурс COVID-19) и некоторые др.

Любая из этих разновидностей дискурса COVID-19 представляет большой интерес для лингвиста, поскольку отличается особыми языковыми маркерами, интересными выразительными средствами, анализ которых исключительно необходим для понимания специфики коронавирусной коммуникации. В связи с этим *целью* данной статьи является выявление лексико-стилистической организации изучаемого типа общения в совокупности всех его видов и подвидов.

По нашим наблюдениям, одной из лексических особенностей дискурса COVID-19 является широкая представленность в нем *специфических слов*, в том числе неологизмов и медицинской терминологии (*сатурация, санитайзер, локдаун, самоизоляция, карантинкулы* и др.): *Городские власти обсуждают введение локдауна с 20 июня, причем действовать он будет для тех, кто не прошел курс вакцинации. Работодателям рекомендовали перевести на удаленку почти треть сотрудников.* Еще недавно этих слов либо вовсе не существовало в языке, либо они использовались исключительно редко или только в определенной сфере общения (медицинской), однако в связи с изменившимися обстоятельствами стали очень популярными в языке массового общения.

Использование такой лексики в новостном дискурсе COVID-19 обусловлено как объективными причинами (появление новых реалий, требующих наименования, повышение социальной значимости явлений, которые ранее казались неважными), так и субъективными (прагматическими) факторами – декорирование текста и повышение степени его выразительности.

Конечно, наибольшей выразительностью отличаются сленговые слова (*голомордые, коронабесие, ковидиоты* и др.), однако по

большей части они являются атрибутом разговорной речи, в то время как в новостном дискурсе они почти не употребляются, а если и используются, то обычно в кавычках, как языковое средство, не типичное для официальной коммуникации, но в отдельных случаях весьма подходящее для передачи значения.

Еще одной лексической особенностью дискурса COVID-19 является частотное использование *лексики с негативной семантикой*, которая (лексика) содержит «негатив» в своем денотате, то есть оценивает отрицательные стороны опасного вируса и заболевания, которое он вызывает, *эксплицитно*: *Накануне Сергей Собянин заявил, что ситуация с распространением COVID-19 в Москве стремительно ухудшается. «Единственной защитой от заболевания COVID-19, которое становится причиной серьезных осложнений, является вакцинация», – заключил Мартынов.* Употребление подобной лексики как нельзя лучше отражает нынешнюю эпидемиологическую ситуацию в стране и за рубежом, а также отношение людей к ней.

Пожалуй, самым распространенным стилистическим (лексическим) средством в дискурсе COVID-19 является *метафора*, что объясняется ее ориентированностью на сопоставление двух сущностей, на сравнение чего-либо нового, непознанного (в данном случае коронавируса) с хорошо известным [1, 2 и др.]. Метафоры в новостных статьях коронавирусного профиля не отличаются разнообразием. Так, в изучаемых текстах можно встретить метафоры, относящиеся к ограниченному числу понятийных сфер, таких как война, спорт, живая и неживая природа, гастрономия и т. д. *За два дня съедается по 200–300 коек. С учетом того, как идет волна инфекции, это «вполне оправданно», заключил пресс-секретарь. Как и в случае с обычным липовым сертификатом, здесь речь идет о подделке документа, потому что прививку в итоге не делают. В случае гиперреакции иммунитета, то есть цитокинового шторма, применяются препараты для снижения иммунитета, так как иммунная система начинает слишком активную работу, в результате чего организм атакует сам себя.*

Примечательно, что одним из наиболее популярных стилистических приемов в дискурсе COVID-19 является *персонификация*, что, вероятно, объясняется стремлением журналистов закрепить за коронавирусной инфекцией конкретный образ непрошенного гостя, пришельца, опасного и неуловимого преступника: *Ранее, 16 июня, стало известно, что июньский пик заболеваемости COVID-19 некоторые эксперты связывают с проникнувшим на территорию России индийским вариантом коронавируса. По словам эксперта, это можно объяснить либо*

собственно биологическим преимуществом, когда этот вариант легче передается от человека к человеку, либо тем, что данный вариант эффективнее **уходит** от антител. Вирус за эти полтора года несколько **тоже изменил свое лицо, мутировал**», заключил врач.

С той же целью, что и метафоры в коронавирусном дискурсе используются и **фразеологизмы**. Как и метафоры, они помогают выразить отношение к конкретному явлению, служат средством формирования определенного эмоционального состояния, создания гнетущей атмосферы, эффекта запретности и опасности: *Врачи из «красной зоны» рассказали о новых симптомах коронавируса.*

Помимо названных, в дискурсе COVID-19 для создания образного представления широко используются и другие лексические средства, например **эпитеты**, опять же как правило отрицательно-оценочные (*Мы просто обязаны сделать все, чтобы в самые короткие сроки провести массовую вакцинацию и остановить страшную болезнь*), **интенсификаторы** и **слова с ограничительной семантикой** (*очень, максимально, абсолютно, только, единственный* и др.: *Сейчас это единственный способ сохранить жизнь и здоровье*) и проч., которые способствуют специфической организации текста, представлению действительности в особом свете.

В заключение сформулируем два вывода:

1) количество образов и метафор, складывающихся вокруг нового вируса, увеличивается ежедневно; однако система этих образов пока не устоялась, в связи с чем определить максимально точно общественное отношение (пусть и однозначно негативное) к заболеванию представляется сложной задачей;

2) лексические и стилистические средства, встречающиеся в дискурсе COVID-19, не отличаются оригинальностью, однако их шаблонность не исключает эмоциональный компонент в семантической структуре коронавирусного дискурса.

Список использованной литературы

1. Будаев, Э. В. Когнитивная теория метафоры: новые горизонты / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 1 (110). – С. 6–13.

2. Крюкова, Н. Ф. Метафорика и смысловая организация текста / Н. Ф. Крюкова. – Тверь : Твер. гос.ун-т, 2000. – 162 с.

О. Е. Швайликова

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

**НОВАЯ РЕАЛИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА
КАК ОДИН ИЗ ВЕКТОРОВ
ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Статья представляет собой исследование новой реалистической парадигмы в российском и зарубежном литературоведении первого десятилетия XXI века. Автор излагает теоретическое обоснование описываемого явления как одного из векторов современного идейно-художественного пространства. Предпринимается попытка выявить особенности нового направления и его отличие от постмодернистских тенденций.

Рубеж веков и тысячелетий ознаменовался коренными изменениями в сфере литературоведения и литературы. В центре полемических дискуссий и обсуждений снова оказался реализм как литературное направление, возвращение к которому в сфере художественного слова, как зарубежного, так и российского, стало важной особенностью литературы XXI века. О закате постмодернизма как литературного явления в России заговорили в 90-е годы XX века.

Огромное количество работ свидетельствует о конце эпохи постмодернизма, который постепенно утрачивает свою актуальность. Н. Ковтун пишет о том, что происходит «сворачивание проекта постмодернизма, что вызвало подчеркнутый интерес к реалистическим принципам письма, с одной стороны, и рождение новых художественных направлений, деклараций, манифестов, с другой. <...> Уже в середине 90-х гг. начинается активный поиск иного языка, идеала, сакрального» [1, с. 151]. С появлением новых видов письма – новый автобиографизм и исторические фантазии, в которых, по мнению М. Липовецкого, писатели «анализируют свой личный опыт литературоведчески – как конгломерат влияний, “чужих слов”, осколков чужих сознаний, отражений в глазах других людей», литературовед пишет о конце культуры постмодернизма [2]. В 1996 г. в журнале «Знамя» выходит статья К. Степаняна «Реализм как спасение от снов», в которой автор размышляет об утрате

постмодернизмом своего господствующего положения и о том, что писатели все чаще стали прибегать к точному изображению действительности. В литературу XXI века приходят новые авторы с ярко очерченной жизненной позицией, которые формулируют четкие, а не «игровые» идеи в своих произведениях. Для них важен образ автора, поиски сильного героя, интерес к жизни конкретного человека.

В начале нулевых термин «новый реализм» стал предметом оживленных дискуссий и непрекращающихся споров на страницах российских литературных газет и журналов. Среди представителей «нового реализма» называют С. Шаргунова, А. Карасева, А. Бабченко, Г. Садулаева, З. Прилепина, М. Елизарова, Р. Сенчина, Д. Гуцко и др. Идеологами становятся С. Шаргунов и В. Пустовая. В 2001 г. выходит статья-манифест С. Шаргунова «Отрицание траура», в которой автор говорит о возвращении писательского интереса «к реальности, к жизни» [3]. С. Шаргунов утверждает, что реализм не способен себя исчерпать, он лишь обновляется вслед за самой реальностью, тем самым «остаётся волшебным моложе постмодернизма», и место писателя-реалиста не в «пыльном убогом углу», а во главе государства, т. к. он «обладает главным – властью описания» [3]. Писателей-модернистов с их мировоззренческой позицией по отношению к современности он называет «не вписавшимися». «Новый реализм» определяется как оружие художественно-нравственной борьбы против постмодернизма.

Спустя четыре года после выхода манифеста С. Шаргунова В. Пустовая пишет статью «Пораженцы и преображенцы. О двух актуальных взглядах на реализм», в которой подчеркивает, что формирование направления начинается с зарождения противостояния с постмодернизмом. В. Пустовая видит мастерство писателя-реалиста в способности интерпретировать действительность: «Он должен уметь, как древний прорицатель, узнавать надмирные истины, копаясь во внутренностях птицы-жизни» [4]. Отображать человека «в масштабах Истины, в рамках которой [он] не только тварь, но и творец, не только раб, но и сам себе освободитель» – вот в чем, по мнению В. Пустовой, заключается цель нового реализма [4].

Следует отметить особое отношение автора к своим героям: между ними нет никакой дистанции, как ее нет и между читателями и героями. Отношения выстраиваются по горизонтали, что привносит в прозу искренность, доверительность, исповедальность в отличие от постмодернистской иронической дистанцированности. Одной из отличительных черт нового реализма становится акцентирование

в прозе автобиографического начала наряду с документальным и автотопсихологическим. Наблюдается стремление авторов к концептуализации своего личного травматического опыта.

В английской литературе начала XXI века также отчетливо прослеживается «ренессанс» реализма. Книга Д. Шилдса «Жажда реальности: манифест» 2011 г. является тому доказательством. Зарубежные исследователи определили ряд дескрипторов для реалистической парадигмы первых 20 лет XXI века: неореализм, постреализм, гиперреализм, либеральный реализм, магический реализм, метамодернизм, «истерический» реализм.

В современном литературном процессе Великобритании можно выделить ряд направлений в реалистической парадигме: современный исторический роман («Вулф Холл» – Wolf Hall, 2009; «Внесите тела» – Bring Up the Bodies, 2012 Хилари Мантел; «Безмолвие девушек» – The Silence of the Girls, 2018 Пэт Баркер), а также интерес к недавнему прошлому, в частности к событиям двух мировых войн (трилогия «Возрождение» – Regeneration, 1991–1995; «Комната Тоби» – Toby's Room, 2013; «Полдень» – «Noonday», 2016 Пэт Баркер; «Пение птиц» – Birdsong, 1993 С. Фолкса и др.). Реализм произведений о войне заключается в изображении травмы и травмированного человеческого сознания на войне и после нее. Определенный угол зрения на возвращение к реальности выражается в акцентировании телесности. Например, в произведениях И. Макьюэна телесность «становится и сюжетом, и языком его произведений» [5, с. 246–261]. Отличительной чертой реалистической парадигмы также является создание романа-биографии известной личности.

Все вышесказанное и многое другое позволяет утверждать, что реализм как художественный метод не исчерпал своих возможностей, т. к. он представляет собой тот остов, который, основываясь на событийной реальности, не имеет шансов иссякнуть.

Список использованной литературы

1. Ковтун, Н. В. Валентин Распутин. Правда памяти / Н. В. Ковтун // Материалы Всероссийской конференции, посвящ. 80-летию со дня рождения писателя, Иркутск, 28 сен.–2 окт. 2017 г. / отв. ред. В. Я. Иванова. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2018. – С. 151–168.

2. Липовецкий, М. ПМС (постмодернизм сегодня) [Электронный ресурс] / М. Липовецкий // Знамя. – 2002. – № 5. – Режим доступа:

<https://magazines.gorky.media/znamia/2002/5/pms-postmodernizm-segodnya.html>. – Дата доступа: 02.10.2021.

3. Шаргунов, С. Отрицание траура [Электронный ресурс] / С. Шаргунов // Новый мир. – 2001. – № 12. – Режим доступа: https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2001/12/otriczanie-traura.html. – Дата доступа: 03.09.2021.

4. Пустовая, В. Пораженцы и преображенцы [Электронный ресурс] / В. Пустовая // Октябрь. 2005. – № 5. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/october/2005/5/porazhenczy-i-preobrazhenczy.html>. – Дата доступа: 02.09.2021.

5. Хабибуллина, Л. Ф. Иэн Макьюэн: метамодернизм или новый облик реализма / Л. Ф. Хабибуллина // Два века английского романа: коллективная монография. К 70-летию профессора Б. М. Проскурнина. – СПб.: Изд-во «Маматов». – 2021. – С. 246–261.

УДК 811.111(075):316.7

Biljana Radić-Bojanić
(University of Novi Sad, Serbia)

CULTURAL MATERIALS IN EFL TEXTBOOKS

This article specifies the importance of cultural content in EFL textbooks. It is emphasized that cultural awareness and learning about target culture may assist in achieving second language proficiency. Three main goals of foreign language instruction are pointed out. The features of the cultural content in textbooks are determined.

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ В УЧЕБНИКАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье отмечается важность культуроведческого компонента в учебниках по английскому языку как иностранному. Подчеркивается, что знание культуры и традиций страны изучаемого языка может помочь в овладении вторым иностранным языком. Выделены три основные цели обучения иностранным языкам. Определены особенности культуроведческих материалов, размещаемых в учебниках.

Cultural materials in EFL textbooks have been discussed among teachers and other professionals in education for many years. They share the opinion that cultural content needs to meet general objectives of the curriculum and needs to be guided by social, psychological and cognitive characteristics of students. Topics should be suitable for both sexes and appropriate for students' age and experience, with the aim to encourage and motivate them to search for more information from available sources [1; 2; 3; 4]. Cultural content in textbooks should cover topics regarding global issues as well as those related to home culture and target culture.

The proponents of cultural education in schools agree that the interrelatedness of language and culture reflects the need to integrate culture learning into language learning. Kramsch [5] suggests that cultural awareness and learning about target culture may assist in achieving second language proficiency. In her view, teaching culture explicitly or implicitly affects the teaching of social interaction and written and spoken language. Therefore, learners of a foreign or second language become learners of the second culture since: "culture is not an independent aspect of language learning and teaching, it is a feature of language, it is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners' proficiency when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them" [5].

However, it is necessary to decide what aspects of culture will be taught in class since it is impossible to include all of them in a limited time and space, having in mind learners' needs and their level of linguistic proficiency.

In 1999, a document called *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* was published by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), with the aim to set the standards for foreign language education in American schools. In this document Culture is viewed as one of the five target areas of language instruction in addition to Communications, Connections, Comparisons, and Communities. The *Standards* represents one of the most important factors that influence cultural content in textbooks, defining content standards in foreign language education and pointing out the following:

Because language is the primary vehicle for expressing cultural perspectives and participating in social practices, the study of a language provides opportunities for students to develop insights in a culture that are

available in no other way. In reality, then, the true content of the foreign language course is not the grammar and vocabulary of the language, but the cultures expressed through that language [group of authors qtd. by Cutshall – 5, p. 32].

As stated by the *Standards*, cultural content consists of three closely related elements: products, practices and perspectives. Products relate to concrete and abstract cultural elements created by members of a culture, such as: literature, books, songs, food, clothes, homes, sports equipment, educational system, political institutions, dance, music, rituals and the like. Practices refer to socially accepted behaviour and social interactions within a particular culture, such as greetings, gestures, table manners, traditions related to holiday celebrations, personal space, etc. Perspectives represent a worldview of a particular culture, such as values, beliefs, attitudes, and ideas. The products of a certain culture are conditioned and required by underlying values and beliefs (perspectives), and practices involve their use. Products are direct results of perspectives and practices. In terms of culture, the *Standards* aims at students' understanding of the relationship between the practices and perspectives, as well as the relationship between the products and perspectives of the culture studied (group of authors – 1, p. 1–2). In other words, students need to understand that acquired value systems, beliefs and attitudes of a society affect the way people behave, and that literature, music, dance, institutions, educational systems, and laws are created as a consequence of socially conditioned and accepted behaviour.

Moran [7] adds a category of self-awareness to the definition given by the *Standards*, suggesting that culture in textbooks is seen as:

- Knowing about, referring to cultural information – facts about products, practices and perspectives of the target culture as well as of students' own culture;

- Knowing how, pertaining to cultural practices of people belonging to the target culture;

- Knowing why, creating an understanding of basic cultural perspectives – values, attitudes and beliefs;

- Knowing oneself, relating to learners' self-awareness.

Consequently, it is important that students understand themselves and their own culture in order to comprehend the target language culture [Moran qtd. in 8, p. 40).

Cortazzi and Jin [1] explore cultural content in textbooks further. They classify textbooks in terms of cultural content into three groups: source culture materials, target culture materials, and international

materials. Source culture materials are published to be used on a national level. They are based mainly on learners' society and culture, which enables learners to engage in discussions without hesitation, since they are familiar with cultural topics. Target culture materials focus on countries where a foreign language is used as mother tongue. In terms of learning English as a foreign language, cultural materials in textbooks reflect mostly British, American and Australian culture and way of life. International materials include a wide range of cultural materials from a variety of cultures where English is used as an international language. They aim at helping students to develop intercultural skills, encouraging them to discuss global issues in English and giving them the opportunity to compare their home culture with cultures in question [Cortazzi & Jin qtd. in 9]. Cultural materials in textbooks should contain all three types of cultural information, i.e. information about home culture, target culture and other cultures in order to give students the opportunity to become aware of their own cultural identity and cultural identities of target culture and other cultures, and the existing differences among them. A comparative approach to cultures enables learners to understand and accept other cultures on the basis of knowledge and understanding of one's own culture.

Byram [10] gives constructive suggestions regarding cultural content, pointing out three main goals of foreign language instruction that should be integrated in a textbook. The goals indicate the significance of three types of development:

- The development of communicative competence that learners might expect to use in interactions with native and non-native speakers of the English language, such as fixed phrases, greetings, and other vocabulary items used by both native and non-native speakers;

- The development of an awareness of the target language in order to learn to communicate appropriately and fluently;

- The development of insight into the foreign culture and positive attitudes toward foreigners. It is important to understand the target culture in order to acquire it more easily [Byram qtd. in 8, p. 39].

In Byram's view [10], cultural content in textbooks focuses on nine areas, such as:

- Social identity and social group (social class, regional identity, ethnic minorities);

- Social interaction (different levels of formality; as outsider and insider);

- Belief and behaviour (moral, religious beliefs; daily routines);

- Social and political institutions (state institutions, health care, law and order, social security, local government);
 - Socialisation and life cycle (families, schools, employment, rites of passage);
 - National history (historical and contemporary events seen as markers of national identity);
 - National geography (significant geographical factors);
 - National cultural heritage (cultural artefacts as symbols of the national culture);
 - Stereotypes and national identity (symbols of national stereotypes)
- [Byram qtd. in 8, p. 45].

The areas mentioned are used as a useful, practical and comprehensive checklist for the evaluation of cultural content in textbooks, covering almost every aspect of culture. Since not all textbooks meet these requirements, it is important to analyse their contents.

A teacher's role while presenting cultural themes to students is to motivate and encourage them to ask questions, make comparisons and explore the topics further. Teaching materials can help students become aware of cultural diversities, understand them and adopt a positive attitude towards other countries and their cultures. Consequently, students will develop a critical intercultural perspective.

On the other hand, one of the most significant preconditions for introducing cultural materials into language lessons is to familiarise teachers with the culture of the language they teach. However, teachers are likely to lack the necessary knowledge of the target culture, which results in their insecurity and lack of self-confidence about cultural issues. Therefore, it is necessary to give teachers the opportunity to improve their knowledge in order to prevent conveying their own misconceptions and wrong representations of cultural topics to students.

In Seelye's view [3], teachers should bear in mind the goals set for teaching culture in the classroom, which are used as a framework for developing intercultural skills and facilitating intercultural communication. Firstly, teachers should motivate their students to learn about other cultures, stimulate their interest and arouse their curiosity. Secondly, they should help students understand social factors, such as age, sex, social class, ethnicity, and country of residence and how they affect their language and behaviour. Thirdly, teachers should give explanations on the situational change in the use of appropriate language, that different expressions are used in common, routine situations from those used in sudden, unexpected ones. However, students should avoid generalisations

concerning other cultures learning how to select, carefully analyse and evaluate information found in available sources, such as the media, books and personal experience. Consequently, students will be able to understand the reasons for specific behavioural patterns and develop necessary skills for the use of proper discourse and behaviour in certain situations.

To sum up, cultural content in textbooks should include the following features:

- A wide range of various cultural topics that would be interesting, amusing, challenging, informative and important to students, such as social issues, everyday life, customs, family relations, relationships, and leisure;

- A realistic representation of home culture and target culture in order to facilitate making comparisons, to raise students' awareness about cultural differences and encourage them to try to understand and accept a different worldview and way of life;

- A focus on global issues, such as environmental protection, global warming, extinction of endangered animals, world population, pollution and the like in order to give students the opportunity to understand and face the challenges of modern world;

- Authentic texts and illustrations that truthfully represent home culture, target culture and other cultures, and various culturally conditioned activities that highlight conventional patterns of behaviour, such as pair and group work, role play, interviews, projects and the like.

References

1. Cortazzi, M. Cultural mirrors, materials and methods in the EFL classroom / M. Cortazzi, L. Jin // Culture in second language teaching and learning ; ed. by E. Hinkel. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 196–220.

2. McKay, S. L. Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom / S. L. McKay // TESOL Journal, 9(4). – 2000. – P. 7–11.

3. Seelye, H. Teaching culture / H. Seelye. – Lincolnwood, IL : National Textbook Company, 1988.

4. Yen, Y. Y. Identity issues in EFL and ESL textbooks: A sociocultural perspective. PhD dissertation, Department of Philosophy, Ohio State University, Columbus, OH, 2000.

5. Kramsch, C. Context and culture in language teaching / C. Kramsch. – Oxford : Oxford University Press, 1993.

6. Cutshall, S. More than a decade of Standards: integrating 'cultures' in your language instruction. *The Language Educator* / S. Cutshall. – Mode of access: <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/Cultures.pdf>. – Date of access: 15.08.2021.

7. Moran, P. R. *Teaching Culture: Perspectives in Practice* / P. R. Moran. – Boston, Mass. : Heinle and Heinle, 2001.

8. Skopinskaja, L. The role of culture in foreign language teaching materials: An evaluation from an intercultural perspective / L. Skopinskaja // *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*; ed. by I. Lázár. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing. – Mode of access: http://archive.ecml.at/documents/pub123be2003_lazar.pdf. – Date of access: 12.08.2021.

9. Aliakbari, M. The place of culture in the Iranian textbooks in high school level / M. Aliakbari // *The Linguistic Journal*, 1, 1-14. – 2004. – Mode of access: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Aliakbari.pdf>. – Date of access: 10.08.2021.

10. Byram, M. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture* / M. Byram, C. Morgan et al. – Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

УДК 811.161.1'38:811.581'42

E. V. Sazhyna, Niu Wenjuan

(Francisk Skorina Gomel State University, Gomel)

**FUNCTIONAL FEATURES OF ADVERTISING INTERNET
TEXTS AND THEIR LANGUAGE REPRESENTATION
(ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND CHINESE)**

This work is devoted to the study of patterns of linguistic representation of the functional potential of advertising Internet texts on the material of the English and Chinese languages. A comparative analysis of the syntactic, lexical and stylistic levels is carried out. The relationship between the subject of the advertising text and its linguistic repertoire has been revealed. The similarities and differences in advertising texts on the material of non-closely related languages have been found out.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТОВ И ИХ ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Работа посвящена изучению закономерностей лингвистического представления функционального потенциала рекламных интернет-текстов на материале английского и китайского языков. Проведен сравнительный анализ синтаксического, лексического и стилистического уровней. Выявлена взаимосвязь тематики рекламного текста и его языкового репертуара. Выявлены сходства и различия рекламных текстов на материале неблизкородственных языков.

The modern system of mass communication is undergoing significant changes. The development of technical communication means led to its qualitative transformation in the aspect of communicative actions of participants, models of perception and the nature of presentation of messages. In addition to the actual technical and communication transformations, the expansion of web technologies and the spread of the Internet have resulted in changes in the nature of media discourse and the semiotic nature of media texts. Perhaps these changes can be more vividly observed on the example of advertising texts. The advertising text on the Internet follows somewhat different semiotic and discourse patterns than the traditional (printed, electronic) advertising text. There is a need to study the transformations in the function representation of advertising texts in the Internet environment. It becomes obvious that advertising texts in the web space undergo a number of changes at the structural, semantic and lexical levels, which leads to a change in the functional characteristics of advertising texts. At the same time, it should be noted that advertising Internet texts in a comparative-comparative manner have not yet been studied sufficiently, which determines the relevance of this work and the purpose is to find out the functional features of advertising texts on the Internet using the example of two non-closely related languages – English and Chinese.

Before we point out the central features of the Internet advertising discourse, we will define the characteristic properties of advertising as a whole as a discourse-semiotic phenomenon.

The advertising text is a polycode unity, which includes a combination of signs that function in accordance with the rules of various codes – verbal, visual, auditory, social, etc. [1]. The semantic features of

advertising discourse are that the signs that function in it expand their meaning not only by designating the supposedly special qualities of a product, but also by artificially placing them in a certain social context. The semantics of the advertising message is realized in the system of social and cultural meanings, allowing us to associate the subject of advertising with gender, age, wealth, and profession.

At the syntactic level for advertising communication, the rules for constructing messages, which can both reproduce the patterns of combining objects in reality, and break them in order to attract the attention of the audience, are no less important.

From a pragmatic point of view, the effect of advertising on the audience is diverse: it broadcasts certain attitudes to it, provokes an emotional and value attitude towards the subject of the advertising message, forms an opinion about the product and services, etc. One of the most important pragmatic features of advertising is its orientation towards the formation of a sense of satisfaction, interest and entertainment of the audience, i.e. on the realization of the hedonistic and aesthetic function of discourse. However, this function is not the leading one, as, for example, in artistic or entertainment communication. In advertising, it is not so much the satisfaction as such that the addressee receives from the reception of the message that is significant, but the ideas, assessments and attitudes that are fixed in his mind as a result of the aesthetic perception of advertising.

Despite the differences in wording, all the existing points of view are about the process of transmitting and disseminating information or presenting and promoting a product, service with the participation of an advertiser and a potential consumer. This allows us to regard advertising as one of the types of communication, since the existence of advertising outside the framework of human society is meaningless.

From the standpoint of linguistics, advertising is interpreted as one of the spheres of language use, where it primarily serves as a tool of persuasive communication, the main purpose of which is by all means to influence the pragmatic sphere of advertising consumers and make the listener modify their behavior in a certain way.

The choice of linguistic means in advertising is never arbitrary. The means chosen represent an attempt to use language in order to achieve the speaker's intentions. The words used in certain advertisements are the product of careful and deliberate choice. For this, along with other means, various stylistic techniques are used, the purpose of which is to activate

the addressee's interest and create favorable conditions for fixing the advertising discourse in the mind of the recipient.

As an empirical material for research, we took advertising Internet texts presented in online versions of traditional media and Internet resources. As the study has showed, advertising texts in English at the syntactic level are characterized by the use of the imperative mood and exclamatory sentences with a high frequency:

- *Get 1 year of American vogue + a limited edition tote.*
- *How beautiful you are in your new skin!*

At the lexical level, a high-frequency use of the verbs *get, hold, start, take* has been noticed, which are an incentive to perform an action:

- *Stop forgetting yourself, it's time to get up.*
- *Take three at a cost of one ad you are a success.*

Among stylistic examples in English-language advertising texts, personification prevails:

- *Silence hurts, our SPA cures.*
- *Your skin shouldn't dictate your future.*

Thus, we see that at the linguistic level there is no significant difference between advertising printed, television and Internet texts, since they perform the same functions.

The analysis of the texts of online advertising in Chinese made it possible to find out that at the syntactic level, the use of sentences in the indicative mood is more typical for them:

- *There is no need to define her beauty (translated from Chinese).*
- *We buy the omnipotent Taobao on the world's top watch list and enjoy excellent quality and surprise prices (translated from Chinese).*

At the lexical level, for Chinese advertising on the Internet, the use of the verbs *be, enjoy, take* and the verbs of movement *go, come* is more typical:

- *We will take you miles away in seconds (translated from Chinese).*
- *You are not a sketch (say no to poor skin) (translated from Chinese).*

Stylistically, the Chinese language in advertising texts on the Internet is mainly characterized by the use of comparisons:

- *Easy as Dell (translated from Chinese).*
- *With our cream your hands feel soft as your face (translated from Chinese).*

However, as the analysis has shown, when studying the features of the linguistic representation of functions in Internet advertising, it is necessary to take into account the thematic field and the audience, since

car advertising will differ significantly from social advertising. Therefore, in the future, it is planned to conduct an analysis taking into account the previously indicated parameters with the aim of further comparative classification of advertising Internet texts based on the material of the English and Chinese languages.

References

1. Kazak, M. Yu. Media text: essential and typological properties [Electronic resource] / M. Yu., Kazak // Global media journal. Russian edition. Spring 2011. – Mode of access: <http://www.global-media.pglu.ru/files/public/gmg2.zip>. – Date of access: 07.08.2021.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Бринси Т. М., Колоцей С. Н.</i> Информационно-коммуникационные технологии как эффективный инструмент повышения качества образования.....	3
<i>Василевич А. П.</i> Нужна ли будет профессия «учитель иностранного языка» в эпоху цифровизации?.....	6
<i>Вержбовская М. В.</i> Двухязычие как лингвокультурный феномен современного общества.....	11
<i>Волкова Г. К.</i> Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку в медицинском университете.....	14
<i>Горская И. А.</i> Внеучебная деятельность по иностранному языку как средство формирования поликультурной личности.....	19
<i>Комарова М. А.</i> Креолизованные тексты рекламного дискурса на занятиях по иностранному языку.....	24
<i>Короткевич С. В., Леменкова А. С.</i> Роль говорения при обучении иноязычному речевому общению.....	28
<i>Куприяничик Т. В.</i> Использование платформы Kahoot при организации дистанционного обучения.....	33
<i>Литвинова Л. А.</i> Роль мотивации при обучении иностранным языкам.....	36
<i>Орлова В. Ф.</i> Использование технологии визуализации при обучении английскому языку.....	40
<i>Панзига О. Н.</i> Методы и формы обучения второму иностранному (немецкому) языку во время дистанционной работы.....	43
<i>Полякова Н. В., Шабанова В. П.</i> Разработка открытых онлайн-курсов как одно из направлений непрерывного образования..	47
<i>Пузенко И. Н., Тюкина Л. А.</i> Профессиональная лексика и её роль в формировании профессионально значимой компетенции иностранных студентов.....	52
<i>Силкович Л. А.</i> Методологические основания научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка.....	58
<i>Сулъкарнаева А. Р.</i> Полилингвальное образование в Казахстане: парадигмы и перспективы.....	63

<i>Талецкая Т. Н., Пузан Л. В.</i> Речевая практика в условиях отсутствия аутентичной языковой среды.....	73
<i>Хорсун И. А.</i> Методы обучения иностранному языку в 21-ом веке.....	77
<i>Шилобрит Д. И.</i> Компетентностно ориентированные задания на уроках иностранного языка: от проектирования до применения.....	81
<i>Ярчак И. Л.</i> Компоненты межкультурной деловой коммуникации на иностранном языке в сфере бизнеса.....	85

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Астапкина Е. С.</i> Дистрибутивные особенности прилагательных с семантикой ‘твердый’/‘мягкий’	90
<i>Виноградов Д. В.</i> Семантические особенности придаточных предложений нереального сравнения в немецком языке.....	95
<i>Гаврилова Д. А.</i> Структурные особенности жанра «кулинарная программа».....	97
<i>Давыденко Д. К.</i> Оппозиция Я-общество в романе Ингеборг Бахман «Малина».....	103
<i>Квачек А. В., Пашук К. А.</i> Средства выражения политкорректности в современном французском языке.....	107
<i>Ключенович С. С.</i> Номинализация как один из факторов универбации (на материале современного немецкого языка).....	112
<i>Ключенович Т. П., Гордейко Э. А.</i> Глаголы со значением радости в речи автора и персонажа (на материале романа Д. Остин «Гордость и предубеждение»).....	119
<i>Махова М. А., Данченко А. В.</i> Распространение состава немецких фразеологизмов при помощи служебных слов.....	124
<i>Метлушко И. В.</i> В поисках авторской интенциональности современного поэтического дискурса.....	127
<i>Нарчук А. П.</i> Значение популяризаторских публикаций для понимания активных эволюционных процессов в немецком языке.....	131
<i>Насон Н. В.</i> Гендерные взаимоотношения в романах Элис Уокер..	136
<i>Пантелеева И. В.</i> Медиация в дидактическом дискурсе.....	140
<i>Панфилова Е. Г., Лесников А. В.</i> Способы и специфика перевода коммуникативных фразеологизмов.....	143

Романкевич М. Н. Размышления о статичности зоонимического эталона.....	148
Савко Д. Д., Савко А. А. Языковое выражение маскулинных тактик в первой речи Терезы Мэй в качестве премьер-министра.....	152
Садовская Е. Ю. Об особенностях оценивания поколений в маркированных контекстах межпоколенческого дискурса.....	157
Сапожникова Ю. Л. Разные формы поведения похожих персонажей в критической ситуации (на материале произведений Э. Манро и Э. Страут.....	160
Севдалева А. С. Отличие лекций TED-talk от других дискурсивных жанров.....	166
Силаев П. В. Репрезентация горя и вины в романе Оуэна Ширса «Видел того, кого там не было».....	173
Чалова О. Н. Лексико-стилистические характеристики дискурса COVID-19.....	178
Швайликова О. Е. Новая реалистическая парадигма как один из векторов литературного пространства.....	182
Radić-Bojanić B. Cultural materials in EFL textbooks.....	185
Sazhyna E. V., Niu Wenjuan Functional features of advertising internet texts and their language representation (on the material of English and Chinese).....	191

Научное издание

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

Материалы
XI международной научной конференции

(Гомель, 22 октября 2021 года)

В авторской редакции

Подписано в печать 09.12.2021. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 11,63. Уч.-изд. л. 12,71.

Тираж 20 экз. Заказ 656.

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, 246028, Гомель

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ



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

Гомель
2021