

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**ЛИНГВИСТИКА,
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА**

Сборник научных статей

Выпуск 1

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2023

УДК 81:316.77:81'25

Лингвистика, межкультурная коммуникация и проблемы перевода : сборник научных статей. Выпуск 1 / редкол. : Т. В. Починок (гл. ред.) [и др.] ; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. – 145 с.

ISBN 978-985-577-921-7

В сборник вошли статьи, посвященные актуальным проблемам современной лингвистики, вопросам межкультурной коммуникации, проблемам перевода, а также различным аспектам методики преподавания иностранных языков.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются вопросами лингвистических и межкультурных исследований, новейшими методами и технологиями перевода и обучения иностранным языкам.

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

Редакционная коллегия:

Т. В. Починок (главный редактор),
В. В. Аверьянова (заместитель главного редактора),
Е. А. Чернякова (ответственный секретарь),
Л. И. Богатикова, Ю. Е. Акулич, Т. В. Лозовская,
Т. И. Остапенко, О. В. Солохина

Рецензенты:

кандидат филологических наук О. Н. Чалова,
кандидат филологических наук И. Н. Пузенко

Рекомендован к изданию научно-техническим советом
учреждения образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

ISBN 978-985-577-921-7

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2023

ЛИНГВИСТИКА

УДК 81'42

А. А. Биюмена

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИАДИСКУРСА СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

В данной статье рассматриваются типологические характеристики медиадискурса советского периода. Подчеркивается, что его содержательное наполнение и языковое оформление детерминированы функционированием в специфическом социальном контексте. Описываются мифологическая составляющая, социальная оценочность, стандартизованность и упрощенность советских медиа, сводящих сложные сигнификативные структуры к бинарным.

Ключевые слова: медиадискурс, советский период, оценочность, советский миф, политическая ангажированность, тоталитарный язык, идеологема, ритуальность, десемантизация.

Специфика языка средств массовой информации «определяется особенностями коммуникативной ситуации, которую он обслуживает» [1, с. 111]. Многие исследователи рассматривают советские медиа в качестве отдельной группы, имеющей специфические особенности и выполняющей ряд уникальных функций (О. И. Воробьева, Т. Л. Каминская, Н. И. Клушина, М. А. Кронгауз, Н. А. Купина, С. Г. Корконосенко, В. Г. Костомаров, Т. И. Краснова, Г. С. Мельник, О. Д. Минаева, Д. Э. Розенталь, А. П. Романенко, В. А. Сидоров, П. Серию, Ю. С. Степанов, И. В. Тубалова, Д. М. Фельдман и др.).

Советской прессе отводилась позитивная роль в становлении общества и движении к коммунизму, поэтому она имела большое влияние на процессы социализации, неформального общественного контроля и мобилизации в направлении запланированных социальных и экономических целей, в частности, в продвижении социальных и экономических реформ [2, с. 26]. Процесс формирования политической системы советского государства с необходимостью дополнялся формированием системы партийно-советской печати как средства идеологического воздействия на граждан страны [3, с. 14]. Г. Я. Солганик подчеркивает особую значимость дискурса печатных СМИ в советский период: «Если язык – это сетка отношений, через

которую человек смотрит на мир, то можно сказать, что советский человек смотрел на мир через язык газеты» [4]. В СССР пропагандистские и публицистические тексты конструировали «идеологически рекомендованную действительность, которая может быть названа реальностью текста, имевшего свой смысл в структуре (квази) ритуального опыта» [5, с. 34].

В средствах массовой коммуникации каждого общества строится свой миф, нацеленный на конструирование единого коммуникативного пространства, что, в свою очередь, способствует единению нации [6, с. 299]. В отличие от, например, американского мифа, который акцентирует свободу, национальный нарциссизм, возможности роста для всех, в фокусе внимания советского мифа находился трудовой энтузиазм, вклад каждого в построения нового общества, работа на пределе возможностей. При этом советский миф ставил общественные нормы выше норм биологических, общественное благо выше личных амбиций или семейных отношений [Там же].

Как любой классический идеологический миф, предполагающий моделирование совершенной реальности в исторической действительности, советский миф описывал светлое будущее, связанное с деятельностью власти (социализм / коммунизм), подготовкой к которому надлежало выступать настоящему [7, с. 151–152]. По словам Н. Е. Киселевой, в советском политическом дискурсе был создан специфический симулякр, в котором с помощью слов «большевики актуализировали столь свойственную русскому национальному характеру мифологему “обретения рая на земле”» [8, с. 8].

Поскольку советская идеология постулировала существование «советского народа» как единой монолитной общности, характеризующейся одинаковыми ценностями, интересами и пристрастиями [9, с. 25; 10, с. 39], верным представляется замечание З. И. Резановой о медиадискурсе советской эпохи как об «идеологически обоснованной коммуникативной среде, создающей целостный дискурс, являющийся коммуникативно-языковым воплощением единой концептуальной картины мира» [11, с. 63]. В текстах советских средств массовой коммуникации наблюдалось единообразие, касающееся как медиаконтента, так и языковых способов репрезентации событий и стандартов оформления материалов прессы, когда «различия между одной и той же газетой разных периодов оказываются существеннее, чем между разными газетами одного и того же периода» [12, с. 251].

Многие авторы подчеркивают политическую ангажированность СМИ советского периода, их связь с партийной идеологией

[13; 14; 15; 16; 17 и др.], в результате чего все отображаемые в медиатекстах реалии соотносятся со шкалой «хорошо / плохо» с позиции конкретного политического режима, а фиксирующие их единицы выступают носителями такой оценочности [18, с. 195]. Как пишет М. А. Кронгауз, в тоталитарном обществе в роли «говорящего» выступают реальные структуры власти, «пытающиеся с помощью отмеченных языковых механизмов воздействовать на общественное и индивидуальное сознание и тем самым достигать определенных политических целей» [14, с. 233]. Поэтому на позиции главных тем для обсуждения в советских медиа выдвигались следующие: коммунизм как высшая форма социально-экономического развития общества; тема труда и трудящихся; тема КПСС как единственной политической силы, способной продуцировать новые социокультурные смыслы; тема единства партии и народа [8, с. 20].

Стандартизованное использование языка в типизированных ситуациях для освещения повторяющихся тем, особенно в пространстве публичной коммуникации, привело к возникновению особого «советского» использования языка, или даже «особого языка» – «языка лжи», «деревянного (шершавого) языка» (П. Серио), «новоязыка» (Дж. Оруэлл), «тоталитарного языка» (Н. А. Купина). При таком использовании язык претерпевает как структурные (словообразовательные), так и коммуникативно-семиотические (риторические и лингвокогнитивные) изменения [5, с. 21].

В предисловии к «Толковому словарю языка Совдепии» В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитина выделяют такие характерные черты языка советской эпохи как минимизация активного словарного запаса, тяга к сокращению слов с целью отсечения нежелательных с идеологической точки зрения ассоциаций, создание эвфемизмов и перифраз для «словесного камуфляжа» определенных явлений и событий, идеологизация и политизация нейтральной лексики, превращение фразеологии из устного народного творчества в творчество партийно-административного аппарата, трансформация фразеологии в «лозунгологию» [19, с. 6].

Как отмечает Н. А. Купина, структура тоталитарного языка характеризуется системностью, основным типом связей в которой выступают бинарные оппозиции, а его ведущая функция – директивная, функция идеологического предписания, которую дополняют функции примитивизации, сакрализации, ритуализации, ритмизации, эталонизации, а также эстетическая функция [15, с. 13]. Ядром этого языка автор считает «сверхтекст» идеологем как «совокупность вы-

сказываний, текстов, ограниченная темпорально и локально, объединенная содержательно и ситуативно, характеризующаяся цельной модальной установкой, достаточно определенными позициями адресанта и адресата, особыми критериями нормального и аномального» [20, с. 53].

Тоталитарному языку свойственны принципиальная бедность и примитивность [21], вытекающие из ограниченного набора базовых идеологем, которые требуется комбинировать в тексте [15, с. 68]. Его характеризует четкое разграничение противопоставленных друг другу модусов ликования и негодования, которые используются при описании «своих» и «чужих» соответственно [Там же, с. 13]. Например, одним из частотных пропагандистских приемов апологетизации советского общественно-политического устройства в публичном дискурсе выступал «статистический оптимизм» прессы, т.е. засилье числовых значений, «пафос исчислений» [5, с. 25], призванный служить подтверждением успехов государства.

Важнейшей чертой общественной речевой деятельности в советский период была ритуальность: продуцируемые в политическом и медийном пространстве тексты не были направлены на сообщение новой информации или на выявление истины, а лишь имитировали общественную жизнь, являясь в то же время проверкой лояльности членов общества [14]. По мнению К. А. Богданова, «тоталитарные» социолекты во многом схожи с языком магического фольклора – заклинаний, оберегов, «целесообразность которых напрямую связана с самим актом их произнесения, а не с буквальным содержанием (иногда нарочито невнятным, как в случае заклинательных абракадабр)» [5, с. 23].

Ритуализация и догматизация языка ведут к его шаблонизации и канцеляризации всей советской словесной культуры [4; 22, с. 5]. Особенностью речевого ритуала советской эпохи становится его опора на особые прецедентные тексты – партийные документы или речи генерального секретаря и других высокопоставленных партийных работников – и их приоритет перед любыми другими типами текстов [14].

С ритуализацией коммуникации связана и такая особенность «советского языка» как десемантизация текста, которая манифестируется не в полном его обесмысливании, а в потере какой-то части смысла и одновременном приобретении других семантических составляющих, чаще всего, оценочных, а также в сведении сложной сигнификативной структуры к бинарной [14; 22, с. 32]. Таким образом, сфера публичной коммуникации в советский период характеризуется гипертрофированной (охватывающей все семиотическое пространство) и

упрощенной (четко поляризованной) оценочностью [22, с. 15], что, в свою очередь, приводит к усилению ее эмоциональности.

Таким образом, можно утверждать, что медиадискурс советского периода характеризуется рядом специфических типологических особенностей, относящихся как к его содержанию, так и к языковому оформлению и обусловленным его функционированием в особом общественно-политическом, культурном и социальном контексте.

Список использованной литературы

1. Мирошникова, З. А. Бюджетные тексты как проявление языковой игры в СМИ / З. А. Мирошникова // Поволж. торгово-экон. журн. – 2014. – № 6. – С. 111–117.

2. Бакулев, Г. П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции : учеб. пособие / Г. П. Бакулев. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 175 с

3. Скребнев, В. А. Становление местной партийно-советской печати и рабселькоровского движения в Тамбовской губернии (1917–1928): автореф. дис. канд. ист. наук: 07.00.02 / В. А. Скребнев; Тамб. гос. ун-т. – Тамбов, 2006. – 23 с.

4. Солганик, Г. Я. О языке и стиле газеты [Электронный ресурс] / Г. Я. Солганик // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учеб. пособие / Моск. гос. ун-т ; отв. ред. М. Н. Володина. – М., 2003. – Режим доступа: http://evartist.narod.ru/text12/15.htm#%D0%B7_01. – Дата доступа: 20.06.2022.

5. Богданов, К. А. Vox populi: фольклорные жанры советской культуры / К. А. Богданов. – М.: Новое лит. обозрение, 2009. – 362 с.

6. Почепцов, Г. Теория коммуникации / Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2001. – 651 с.

7. Докучаев, И. И. Ценность и экзистенция: основоположения исторической аксиологии культуры / И. И. Докучаев. – СПб.: Наука : С.-Петербург. изд. фирма, 2009. – 594 с.

8. Киселева, Н. Е. Трансформация лексики советского человека: культурологический анализ: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Н. Е. Киселева ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2008. – 25 с.

9. Каминская, Т. Л. Образ адресата в текстах массовой коммуникации: семантико-прагматическое исследование: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10 / Т. Л. Каминская; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2009. – 46 с.

10. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 1999. – 319 с.

11. Резанова, З. И. Трансформации советских стереотипов и мифологем в дискурсе региональных СМИ / З. И. Резанова // Яз. и культура. – 2008. – № 3. – С. 63–71.

12. Костомаров, В. Г. Русский язык на газетной полосе: некоторые особенности языка современной газетной публицистики / В. Г. Костомаров. – М.: Моск. гос. ун-т, 1971. – 267 с.

13. Барсукова, В. В. Русский газетный дискурс тоталитарной эпохи в его обусловленности меняющейся партийной идеологией: на материале статей и заметок экономической тематики: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / В. В. Барсукова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2011. – 21 с.

14. Кронгауз, М. А. Бессилие языка в эпоху зрелого социализма / М. А. Кронгауз // Знак: сб. ст. по лингвистике, семиотике и поэтике: памяти А. Н. Журина / отв. ред.: В. И. Беликов [и др.]. – М., 1994. – С. 233–244.

15. Купина, Н. А. Языковое сопротивление в контексте тоталитарной культуры / Н. А. Купина. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 1999. – 175 с.

16. Романенко, А. П. Советская словесная культура: образ ратора / А. П. Романенко. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС, 2003. – 210 с.

17. Серио, П. Русский язык и советский политический дискурс: анализ номинализаций / П. Серио // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса: сб. ст.: пер. с фр. и португ. / предисл. Ю. С. Степанов; общ. ред., вступ. ст. и коммент. П. Серио. – М., 1999. – С. 337–383.

18. Тубалова, И. В. Отражение дискурсивно стабилизированных смыслов советского политического дискурса в словарях русского, украинского и белорусского языков / И. В. Тубалова, П. А. Молчанова, М. А. Наземцева // Русин. – 2017. – № 2. – С. 192–213.

19. Мокиенко, В. М. Толковый словарь языка Совдепии / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998. – 700 с.

20. Купина, Н. А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции / Н. А. Купина. – Екатеринбург; Пермь : ЗУУНЦ, 1995. – 143 с.

21. Клемперер, В. ЛТІ. Язык Третьего рейха: записная книжка филолога / В. Клемперер; пер. с нем. А. Б. Григорьева. – М. : Прогресс-Традиция, 1998. – 381 с.

22. Романенко, А. П. Советская словесная культура: образ ратора: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / А. П. Романенко; Саратов. гос. ун-т. – Саратов, 2001. – 44 с.

Л. И. Богатикова

МНОГОКОМПОНЕНТНОСТЬ СТРУКТУРЫ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

В данной статье рассматривается проблема значения слова, подчеркивается сложная структура значения, которая включает помимо основного денотативного значения еще ряд дополнительных коннотативных значений, в том числе: когнитивный, прагматический и «культурный» компоненты. В статье дается толкование понятий «прагматический компонент значения», «культурная коннотация». Подчеркивается наличие непонятийных семантических компонентов, составляющих лексический фон слова, отражающих национально-культурную специфику понятий, которые и обуславливают культурную коннотацию слов и выражений.

Ключевые слова: *семантика, значение, лексическая единица, культурная коннотация, прагматический компонент значения, когнитивный, лексический фон, образность, ассоциация.*

Изучение лексического значения как самостоятельного научно-го объекта играет существенную роль в лингвистической семантике, с одной стороны, а с другой расширяет границы понимания содержания и структуры значения слова в рамках современного подхода к языку как языку индивида, его взаимосвязи с культурой, как пространству мысли, т.е. как результату сложной когнитивной деятельности человека. Такой подход требует более тщательного и внимательного изучения структуры значения слова и предполагает рассмотрение данной проблемы с позиций антропоцентризма, когнитивизма и межкультурной коммуникации.

Как известно, один и тот же предмет или действие может иметь разные названия (*run – trot – joggle; house – mansion – building; etc.*); единое понятие может быть выражено одним или несколькими словами (*quickly – in the nick of time; limb – arm, hand, wrist*). Слово выступает как носитель разных видов информации. Оно может сообщать информацию знаковую, включающую в себя лексическое значение слова, его грамматическое значение, а также группу дополнительных со-значений – стилистическое, оценочное и так называемый «культурный компонент» [1]. Как видим, значение слова представляет собой многокомпонентную структуру, включающую такие дополнительные со-значения или компоненты, как:

а) когнитивный или познавательный/референциальный, включающий информацию об окружающей действительности, его объектах, предметах, как их представляет индивид, вне его субъективной оценки;

б) прагматический компонент значения, содержащий информацию о субъективном отношении, оценке, переживании означаемого факта, косвенных и скрытых смыслах высказывания, их интерпретации; оценке данной речевой ситуации и выборе соответствующей тематики, формы и стиля общения (ср. типичные темы и формы разговоров в гостях, на банкетах, в больницах, в приёмных врачей и адвокатов, в университете и т. п.). И что наиболее существенно, благодаря данному компоненту оказывается воздействие словом или высказыванием на адресата, под которым имеется в виду: расширение информированности адресата; изменения в эмоциональном состоянии, взглядах и оценках адресата; влияние на совершаемые им действия. Сравните слова *соглашение – сговор, дом – домина, помощник – пособник, знаменитый – пресловутый, самостоятельность – самоуправство, инициатор – зачинщик, форум – сборище, старание – потуги, famous – infamous* в значении которых явно прослеживается положительная и отрицательная оценка и, соответственно, вызываются положительные или отрицательные эмоции. Причем в прагматическом значении слова не только отражается отношение к обозначаемому предмету, объекту, явлению, понятию, но и отношение говорящего к адресату, что выражается в употреблении слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами типа *ручеек, мамочка, рубашечка, тарелочка, водичка, ноженька, добренький, добрейший* и др. В английском языке в виду отсутствия такой обширной системы уменьшительно-ласкательных суффиксов употребляются слова для выражения экспрессивно-эмоциональной оценки того или иного предмета, явления, объекта или отношения к адресату, в частности, такие ласкательные слова, как *honey* и *dick*, хотя между *медом* и *домашней птицей уткой* довольно мало общего, однако в переносном смысле эти ласкательные слова являются очень близкими синонимами. Таким образом, прагматический компонент значения слова включает коннотативную оценочность, эмоциональность, образность, экспрессию;

в) «культурный» компонент или культурная коннотация, которая включает культурная информация языковых знаков и имеет по преимуществу имплицитный характер. Эта культурная информация скрывается за языковыми значениями. Например, в английском языке фразеологизм *Keep one's fingers crossed* означает 'hope for good

luck, wish someone good luck; to hope that things will happen in the way you want them to'. (e. g. *Keep your fingers crossed for me! I am taking the bar! (a very difficult test that people must take to become a lawyer).* – Пожелай мне удачи!)

Культурная информация в этом выражении связана с предрассудками, существующими в англоязычной культуре, где представители этой культуры держат скрещенными пальцы, чтобы не упустить удачу (ср.: в русскоязычной культуре – стучат по дереву в данном случае). Существенную роль в создании культурной коннотации играют ассоциативные связи, например: такие выражения, в которых представитель сельской, крестьянской культуры скажет о светлой лунной ночи: *светло так, что можно шить*, в то время как городской житель в этой типовой ситуации скажет: *светло так, что можно читать*. Ср.: *темно, хоть глаз выколи* с английским выражением *It's pitch-dark*, где *pitch* означает 'деготь, смола, асфальт, битум', т. е. в данных выражениях содержится специфическая культурная информация, соответствующая восприятию окружающей действительности представителями англоязычной лингвокультуры и основывающаяся на разных ассоциациях.

Как видим, значение слова имеет довольно сложную структуру, в которой компоненты этой структуры – когнитивный, прагматический и культурный – взаимосвязаны между собой и оказывают влияние на общий характер структуры.

Таким образом, изучая различные лексические единицы и выражения в рамках такого подхода можно убедиться в том, что значение слова обладает разным объемом для разных людей, у которых формируется свой индивидуальный концепт, например: понятие *money* различно для банкира и маленького ребенка. Это объясняется тем, что в различных языках и культурах люди воспринимают действительность по-своему и эта воспринимаемая реальность является «относительной» к языку воспринимающего [2, с. 14]. Это обуславливает более или менее правильную оценку ситуации, которая показывает, как информант воспринимает внешние контекстуальные факторы, характерные для данной ситуации, такие как статус и отношения коммуникантов (доминирование и социальная дистанция), их права и обязательства и внутренние контекстуальные факторы, указывающие на то, какое значение придает говорящий цели общения, своим намерениям, на вероятность того, поймет и согласится ли со сказанным адресат, а также на трудности для говорящего выполнить это [3, с. 50]. Кроме того, это показывает, как говорящий осознает и понимает различия прагматического значения высказываний, специфических для разных культур.

С позиций антропоцентрической парадигмы, человек познает мир через осознание себя и своей деятельности в нем. В связи с чем на оценку ситуации и восприятие личности собеседника влияет мировосприятие (т. е. восприятие окружающего мира), которое преломляется в человеческом сознании через призму культуры, модифицированную на основе индивидуальных восприятий личности; и соответственно, выражающееся в определенных категориях действительности, как то: время, пространство, наличие отличных концептов и фоновых знаний, отражающих определенные реалии действительности, способов кодирования информации, в том числе определенная степень имплицитности и эксплицитности, что и выражается в компонентах значения слов и выражений. Языковые подтверждения тому, как мы воспринимаем, понимаем, интерпретируем и оцениваем окружающий нас мир можно видеть на следующих примерах метафор и фразеологизмов: *снежинки пляшут, звук уснул, сережки берез, идут года, ложится тень, обьятый тоской*; (англ.) *to kiss the hare's foot* 'поцеловать порог, опоздать'; *a scapegoat* 'козел отпущения', *a whipping boy, a can carrier, a fall guy* 'всегда крайний, лох, лопух'; *to milk the bull* 'заниматься бесполезным делом, ждать от козла молока, как от козла молока (никакой пользы)'; *to get in hot water* 'попасть в беду', *a bit of blue sky* 'лучик надежды'; *to take the air* 'прогуляться, подышать свежим воздухом'; *to beat about the bush* 'ходить вокруг да около'; *to call smb's bluff* 'вывести кого-либо на чистую воду' (*bluff* – обман, ложь, блеф) и др. Несомненно, что основой формирования значения слов, фразеологизмов и выражений являются ассоциации, причем они бывают разными в разных культурах и невозможно объяснить, почему в русскоязычной культуре говорят о 'мартовских котах', в то время, как в англоязычной – о 'мартовских зайцах' *mad as a (March) hare*; 'ходить вокруг да около' *to beat about the bush* (дослов.) бить по кусту), но значение данного выражения одинаковое 'попусту тратить время; подходить к делу осторожно, говорить обиняками; переливать из пустого в порожнее'; 'белая ворона' *black sheep*; 'по горячим следам' *hot on the heels*; 'выносить сор из избы' *to wash one's dirty linen in public*; 'на черный день' *for a rainy day* и др. Как видим ассоциациями могут быть разные предметы: в русскоязычной культуре – кот, белая ворона, горячие следы, сор из избы, черный день и проч., в то время как в англоязычной – это заяц, черная овца, каблуки, грязное белье, дождливый день.

Следует также отметить, что образность является существенным признаком самого значения и даже способом представления значения. Важнейшими чертами образности в слове являются:

- а) зрительность («картинность»);
- б) сравнительная недолговечность;
- в) средства образности – переносные значения [4].

В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин [5] также утверждают, что в семантику слова входят визуальные компоненты и это совпадает с концепцией наличия зрительных образов в сознании человека, которая свойственна традиционной психологии. Обычно считают, что в сознании человека имеется зрительное представление предмета, которое складывается из обобщенных признаков конкретных вещей, входящих в предметный класс (например, представление дерева или значка); представление, таким образом, это визуальный аналог понятия.

Наличие совокупности таких непонятных семантических компонентов в слове называется лексическим фоном. Эти непонятные семантические компоненты, входящие в лексический фон, называют фоновыми семантическими компонентами, которых значительно больше, чем понятных [5], и которые в лингвокультурологии называются культурной коннотацией, т.е. дополнительным сопутствующим значением языковой единицы, отражающим национально-культурную специфику понятий. Такая культурно-маркированная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания языковой единицы посредством соотнесения его с культурно-национальными эталонами, стереотипами и другими знаками национальной культуры.

Воспринимая и оценивая непривычную культуру, пытаюсь постичь образ жизни народа – носителя изучаемого языка, иностранцы нередко проявляют завидную наблюдательность и отмечают те фоновые семантические компоненты в семантике слова, которые ускользают от внимания члена национальной культуры. Например, никому из русских не придет в голову *варить чай* (и словосочетания такого в русском языке нет), потому что у нас *чай заваривают*, и поступать с чаем именно так кажется настолько естественным, что данный фоновый компонент слова специально никогда не отмечается. Однако «с большим вниманием (венгерские) дети читают текст в учебнике русского языка для первого класса о русском чае. Им интересно узнать, что русские *заваривают чай*, а не *варят*, как в Венгрии, что русские подают к чаю торт и варенье» [5].

Нельзя не согласиться с тем, в виду национально-культурных различий, отражаемых в языке определенной культуры, безэквивалентному слову соответствует безэквивалентный зрительный образ, т.е. такое изображение, которое не имеет никакого соответствия в

инокультурной действительности. Безэквивалентный образ обычно ставит наблюдателя в тупик, заставляет его фантазировать; наименование, которое в таком случае отыскивается, естественно, не может быть адекватным [5]. Ярким примером этому может служить английское слово *porridge* 'a hot food made from oatmeal and milk or water, often eaten at breakfast', которое воспринимается и переводится как *каша*, хотя в русскоязычной культуре могут быть разного вида *каши* – не только овсяная, но и гречневая, пшенная, перловая, рисовая и др. То же касается и слова *pudding*, зрительный образ данного понятия невозможно себе представить представителю русскоязычной культуры, и в сознании представителя англоязычной культуры он будет совершенно другим.

Таким образом, исследование значения слова еще раз подтверждает многокомпонентность его структуры, обусловленной различными факторами, включая особенности восприятия и интерпретации окружающего нас мира, оценки предметов, объектов, явлений и ассоциаций, возникающих в связи с этими предметами, явлениями, а также отношения к ним и адресату, детерминированных когнитивными способностями и характеристиками индивида.

Список использованной литературы

1. Елисеева, В. В. Лексикология английского языка: Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015. – 232 с.
2. Whorf, B. L., *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, MA: M.I.T. Press. 1956. – 296 p.
3. Kasper G. Variation in Interlanguage Speech Act realization. In: *Variation in Second Language Acquisition. Volume I: Discourse and Pragmatics* / G. Kasperю Edited by S. Gass, S. Madden, D. Preston & L. Selinker. Multicultural Matters LTD. Clevedon, Philadelphia, 1989. – 253 p.
4. Шевцова, В. А. Прагматика: курс лекций: для студентов специальности "Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций" / В. А. Шевцова. – Минск : БГЭУ, 2018. – 84 с.
5. Костомаров, В. Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин. – М., 1971. – 84 с.

М. А. Гладко

ТИПЫ ДИСКУРСА ИСКРЕННОСТИ В РАДИОПРОСТРАНСТВЕ

В статье освещается проблема типологии и лингвистических особенностей дискурса искренности как одного из трендов современного коммуникативного пространства медиа. Радио призвано создать сферу особой откровенности, открытости и чувствительности, которые становятся коммуникативным паттерном. Реализация коммуникативной программы моделирования искренности осуществляется за счет тактик личной истории, экспрессивной экспликации эмоциональной реакции, похвалы и т. д.

Ключевые слова: *медиадискурс, радио, искренность, коммуникативные тактики, сценарий.*

Развитие коммуникативных технологий в медиасфере демонстрирует и обостряет ряд тенденций. Одной из них стала публичная демонстрация правдивости, откровенности и открытое выражение эмоций или «новая искренность». Искренность считается одним из важнейших свойств коммуникации. Искренность в медиапространстве можно рассматривать не только как выражение подлинных чувств и информации, но как нечто, способствующее достижению интересов и коммуникативной цели говорящего.

Цель данной статьи состоит в выявлении типов радиодискурса искренности. Материалом исследования послужили 400 радиопрограмм, транслируемых Белтелерадиокомпанией в период 2015–2022 гг. Корпус исследуемых текстов представлен следующими жанрами: развлекательные, разговорные передачи, информационные, информационно-аналитические жанры (обозрение, сообщение, интервью). Использовались индуктивный метод, включающий наблюдение, анализ, сопоставление и классификацию языковых фактов, а также метод контекстуального анализа, семантического анализа, дискурсивного и лингво-прагматического анализа.

Разговорный радиодискурс разворачивается посредством спонтанного дискурса, который ситуативно обусловлен, стихийно порождается субъектом в момент говорения, и дискурса, созданного говорящим с предварительным обдумыванием речевых ходов. Эти виды получили название незапланированного и запланированного дискур-

са. В исследованиях российских ученых при рассмотрении спонтанности выделяется градуальность и ее проявления в речи [1, с. 15]: 1) неподготовленная речь (редуцированность замысла, отсутствие зафиксированной темы или политематичность, непродуманность стратегии или композиции, импровизации с языковой формой) [2; 3; 4]; 2) частично подготовленная (наличествует замысел, тема определяется ситуацией, стратегия в разной степени планируется, иногда задается ходом коммуникации или практической деятельности, импровизированная форма выражения) [4]; 3) подготовленная речь (тщательно проработанные, обдуманые фазы замысла и планирования, есть возможность наличия письменного плана, словесной импровизации) [5].

В лингвистике выделяются несколько подходов к градуальности спонтанности: *психолингвистический* (речедейятельностный): спонтанность рассматривается в отношении к превербальным и вербальным этапам речевой деятельности (зарождение замысла, планирование речевой программы); *дискурсивный* (речеповеденческий): проявление спонтанности рассматривается в речевом поведении коммуникантов; *текстовый* подход связан с проявлением спонтанности на разных уровнях организации текста: композиционном, текстокатегориальном и собственно языковом, отражающим спонтанность на лексическом, синтаксическом, интонационном уровнях [1, с. 14].

Наиболее значимыми в рамках исследования радиокоммуникации представляются речеповеденческий и текстовые аспекты. Спонтанность рассматривается как импульсивность речевого поведения коммуникантов, вызванная необходимостью реагирования на речевые стимулы партнера и ситуативные сигналы. Исследователи различают следующие аспекты проявления спонтанности в речи: а) спонтанность как реактивность речевого поведения; б) спонтанность как импровизация; в) спонтанность как непредсказуемость хода коммуникации; г) спонтанность как речевой автоматизм [1; 6]. Спонтанность проявляется в композиционных формах организации текстовых категорий как конструктивный принцип, например, в категории темы: политематичность, ассоциативность, ослабленность связей между тематическими фрагментами, тематическое «зацепление», принцип монтажа тематических линий [1, с. 15].

Развлекательный радиодискурс неоднороден в отношении спонтанности. Интерес представляет изучение лингвокреативных особенностей порождения радиодискурса искренности непосредственно в процессе речевого общения.

Выделим три вида искреннего радиодискурса (или дискурса искренности), которые разграничиваются в соответствии с особенностями

ми порождающего процесса: квазиспонтанный (частично спонтанно порождаемый) *реактивный* искренний радиодискурс, спонтанный *импровизационный* искренний радиодискурс и периодически возобновляемый *предварительно подготовленный* искренний радиодискурс.

Реактивный искренний радиодискурс

Спонтанность как реактивность речевого поведения обусловлена воздействием ситуации или адресата. Реализация реактивного искреннего радиодискурса детерминирована особенностями ситуации, диалогического контекста и реализуемых функций общения. Основной формой его репрезентации является речеповеденческое, текстовое выражение искренности в реагирующих репликах диалогических единств [1, с. 45]. Типичный сценарий, оформляющий данный тип искренности в радиодискурсе, – сценарий гиперэмоционализации – связан с причинами эмоционального порядка.

При квазиспонтанном порождении искреннего радиодискурса речевая деятельность говорящего обусловлена тем, что он выбирает возможные вербальные и невербальные средства реакции из различных имеющихся в арсенале речевых/неречевых инструментов, имея возможность продумать свой выбор в соответствии с замыслом (ведущего – формировать гедонистическую, эмоционально насыщенную среду общения, адресата – откровенно поделить своим мнением, опытом, установка на самовыражение и т. д.). При этом, не смотря на в определенной степени продуманность коммуникативных стратегий, сохраняются обязательные характеристики спонтанной речи – ситуативность и субъективная окрашенность. Речь ведущего является отражением его личного отношения или оценки речевого произведения/высказываний радиослушателей, его психологического состояния как реакции на речевые стимулы и дискурсивные ожидания слушателей, что отвечает условиям искренности. Ведущий берет на себя роль организующей силы в коммуникативном процессе, организует восприятие ситуации общения как пространства искренности и доверия. При этом эксплицируются лишь те эмоции, характеристики адресата и объектов речи, которые соответствуют прагматической установке.

Коммуникация смещается в сторону сенсабилизации, гедонистической установки в случае реализации тактик: *экспрессивной экспликации эмоциональной реакции, похвалы* в игровых/развлекательных радиожанрах. Искренность выражается в речи ведущего не только в лексических формах, но также в синтаксисе: в использовании упрощенных конструкций, простых коротких предложений, часто имеющих эллиптизированную структуру, которые призваны

фокусировать внимание на эмоциях и оценке. Радиоведущий употребляет эмоциональные глагольные формы, частицы (*я так рада, ну как же, ай-яй-яй, ой да что вы говорите, ура*), которые прибавляют эмоциональность и выразительность, глаголы мнения, при помощи которых внимание переводится на эмоциональный аспект общения, субъективное внутреннее состояние: *Ну как же Кристина! Ай-яй-яй, о-ой-ой. Я сожалею. Ну вы справились* (Радио Мир, 21.10.2022). *Ну я думаю, это великолепный ответ, правда. Восторг!* («Кулинарное шоу», Радио Рокс, 28.10.2022).

В речи адресата подготовленный реактивный искренний дискурс в коммуникативном пространстве радио активно проявляется в макроструктурных компонентах: реплика-стимул к демонстрации искреннего дискурса и реплика-реакция, представляющая собой реализацию коммуникативных тактик *демонстрации деталей личной жизни, личной оценки и мнения: Які чай лепш піць – моцны ці слабы, гарачы або халодны, з цукрам ці без яго? Што думаеце вы? Галіна піша нам. Теплый зелёный чай без сахара – самое То для Хорошего дня!* (Радио Столица); Ведущий: *Верите ли вы в любовь? Зачем она нужна? Что вы вкладываете в это понятие? Любовь без взаимности - это любовь? Есть ли место ревности в любви, как считаете? В общем, у нас сегодня “любовный эфир” и нам интересно мнение каждого из вас!* Слушатель: *У меня две дочери - одна родная, вторая названная, но люблю обеих и стараюсь заботиться о них, не всегда получается так, как им хочется, ничего не поделаешь, разница в возрасте и восприятии действительности, но это не мешает мне любить их* (Радио Рокс).

Импровизационный искренний радиодискурс

Разновидностью реактивного дискурса является импровизация искренности наблюдается в случае ее экспликации спонтанно, в реальном (для радиособеседников) времени, не по заранее продуманному или созданному сценарию. В этом случае в композиционных формах организации текстовых категорий наблюдается: ассоциативность, ослабленность связей между тематическими фрагментами.

Руководствуясь доминантной коммуникативной установкой – формирование среды повышенной чувствительности, эмоциональности, гедонистической направленности, и предполагая, что от него ожидают эмоциональную реакцию или интересное высказывание, ведущий вводит прибегает к экспрессивному выражению эмоций или презентации личной правды: жизненных историй, ощущений, переживаний. Радиослушатель, например, принимающий участие в игре или обсуждении, выража

Стратегически импровизационный искренний радиодискурс реализуется в тактиках: *личной истории*, которая вкрапливается в информационный блок или является частью тактико-стратегической композиции развлекательных разговорных жанров; *личной оценки и мнения*, характерной для игровых, информационно-развлекательных разговорных радиожанров: Ведущий 1: *Друзья, продолжите: У меня лежит салфетка, которую я когда-то... что?* Ведущий 2: *Вышивал.* Ведущий 1: *Да ты что? Это здорово, здорово!* Ведущий 2: *Когда я вышивал крестиком, надо мной все смеялись, когда я вышивал. Ну а я делал это* (Радио Мир). В итоге фокус тематически организуемой коммуникации смещается в сторону установки на искренность/откровенность, самовыражение и, конечно, развлечение.

Подготовленный искренний радиодискурс

По мнению Е. А. Земской, параметр «неподготовленность» характеризует только устную речь. Спонтанной можно назвать только речь, «возникающую без воздействия извне, без внешних импульсов» [5, с. 8]. Подготовленный искренний радиодискурс фиксируется в письменных сообщениях слушателей или ведущих. Этот вид искреннего дискурса обусловлен ситуативными предпосылками, которые формируются условиями протекания коммуникативного акта, предварительным обдумыванием речевых ходов. Сохраняя характеристики непринужденности, схождения с непосредственным общением, письменные сообщения продумываются адресантом. Этот тип искреннего общения с аудиторией или искреннего самовыражения строится по принципу от языка к миру, то есть имеющиеся в языковом сознании автора (ведущих, авторов программы, слушателя) формулы откровенности, искренности предъявляются миру по мере необходимости и требований коммуникативной ситуации. Иллюстрацией подготовленного искреннего дискурса является макротексты в коммуникативном пространстве конвергентного радио:

А што цікавага адбываецца сёння ў Вас? Тамара Савчук В Брэсте выпал першы снег!!! Ирина Демиденко Тамара, в Минске тоже! Зима! Тамара Савчук День зарплаты на моей работе. Ирина Демиденко Тамара, Ценное событие!)) Мария Гончарук Дочке исполнилось 10 месяцев 🍕 Ирина Демиденко Мария, Растите большими и здоровенькими! Тамара Савчук За статус «Бывшая студентка» сегодня получила в подарок колонку!!! (Радио Столица).

Можно говорить о такой модели подготовленного искреннего радиодискурса как *периодически возобновляемый дискурс*. Ведущий и слушатели в роли искреннего говорящего разворачивают искренний дискурс при фатическом общении в аналоговом и конвергентном радио (на сайте или мессенджерах радиокompании) – в рамках

этикетных жанров *приветствие, поздравление, прощание*. В момент репрезентации искренности автор речевого сообщения повторяет уже звучавшие ранее доминантные (типичные) тактики и их языковые маркеры как уже слышавшим их, так и новым адресатам: *От всего сердца доброго утра всей нашей Рокссемейке!; Доброго, веселого утра всей великоленной Рокссемейке!; Добрый день, любимый радио рокс; Всем удачного яркого дня; Мы искренне вас любим, гордимся вами и желаем доброго, яркого дня!*

Периодическое возобновление искреннего дискурса становится возможным благодаря тому, что говорящий стремится реализовать коммуникативную интенцию формирования коммуникативного гедонизма (гедонистического общения), доминирующую в радиокommunikации. Таким образом, адресант присваивает себе контроль над ситуацией, изъявляя готовность и стремление к выполнению коммуникативной роли искреннего коммуниканта.

Таким образом, основная особенность репрезентации категории искренности в радиопространстве состоит в том, что в фонд знаний группового или массового собеседника вводится объект из личного жизненного пространства, оценка или аффективное состояние автора сообщения, представляющие персонифицированную или интимную часть реальной картины мира.

Список использованной литературы

1. Яковлева, Э. Б. Феномен речевых хезитаций : монография / Э. Б. Яковлева. – М. : ИНИОН РАН, Центр гуманитарных научно-информационных исследований, 2021. – 215 с.
2. Девкин, В. Д. Диалог : Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской / В. Д. Девкин. – М. : Высшая школа, 1981. – 160 с.
3. Сиротина, О. Б. Непосредственность общения – определяющий фактор разговорной речи / О. Б. Сиротина // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи : сб. науч. тр. ГГПИ им. М. Горького. – Горький, 1973. – Вып. 55. – С. 122–128.
4. Антипова, А. М. О взаимодействии вербальных и невербальных средств общения в спонтанной разговорной речи / А. М. Антипова // Проблемы спонтанной разговорной речи : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1989. – Вып. 332. – С. 61–75.
5. Земская, Е. А. Русская разговорная речь : лингвистический анализ и проблемы обучения / Е. А. Земская. – 2-е изд. перераб. и дополненное. – М. : Русский язык, 1988. – 240 с.
6. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: проблема интегративности : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. Н. Борисова; Рос. акад. наук, Ин-т рос. истории. – М., 2001. – 41 с.

М. У. Гуль

ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНЫЯ ГРУПЫ ГАЛІЦЫЗМАЎ У БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

У гэтым артыкуле разглядаюцца лексіка-семантычныя групы слоў французскага паходжання ў лексіконе беларускай мовы на працягу некалькіх перыядаў яе развіцця. У старабеларускі перыяд галіцызмы ў асноўным абазначалі паняцці ўбранства і войска. Лексіка французскага паходжання ў сучаснай беларускай мове характарызуецца семантычнай разнастайнасцю, што дазваляе выдзеліць шэраг лексіка-семантычных груп.

Ключавыя словы: беларуская мова, галіцызм, запазычанне, крыніца запазычвання, лексіка-семантычная група.

Словы французскага паходжання пачалі пранікаць у беларускую мову з польскай, у якой яны з'явіліся яшчэ ў XVI ст. Асабліва інтэнсіўным быў прыток галіцызмаў у беларускую мову ў XVII ст. Словы французскага паходжання ў сваёй большасці абазначалі прадметы і паняцці ўбранства, гульняў, войска і кухні [1, с. 98]. Намі былі выдзелены наступныя лексіка-семантычныя групы галіцызмаў у старабеларускай мове: назвы абстрактных паняццяў (*резон* 'довад', *фатыкга* 'клопаты'); ваенная лексіка (*аркабузь* 'стрэльба', *карабінь*, *куша* 'лук з прыкладам', *мушкеть*, *пистолеть*, *пуклерь* 'шчыт'); дзелавая і канцылярская лексіка (*бянкеть* 'бланк', *ваканцыя* 'вакансія', *визить* 'наведванне, дакумент аб выніках праверкі', *креденсь* 'вярыцельны ліст', *пашпортъ*, *процедерь* 'працэдура, спосаб'); назвы абутку, адзення, упрыгожанняў для адзення, галаўных убораў (*биреть*, *боть*, *козакинка* 'від кафтана', *пасамань* 'пазумент'); назвы асоб (*дикгнитарь* 'саноўнік', *инъенерь* 'спецыяліст па будаванні ўмацаванняў', *кардиналь*, *новициатъ* 'паслушнік'); назвы прыбораў (*компасъ*); назвы прыродных з'яў (*зефирь* 'заходні вецер'); назвы посуду (*пателя* 'патэльня'); назвы рэчываў (*амборь* 'амбра'); назвы тканін (*мухоярь* 'муар'). Акрамя таго, сярод галіцызмаў зафіксаваны дзеясловы (*деградовати* 'паніжаць у пасадзе', *инвалидовати* 'адмяняць'), прыметнікі (*канавасовый* 'з палатна канавасу', *флямский* 'фламандскі').

«Словарь белорусского наречия» (1870) І. І. Насовіча фіксуе стан і ўзровень развіцця беларускай мовы сярэдзіны XX ст. Слоўнік утрымлівае каля 30 000 слоў, сярод іх сустракаюцца і словы

іншамоўнага паходжання. «Словарь белорусского наречия» ўтрымлівае словы французскага паходжання (без указання на крыніцу запазычвання): *гарнітуръ, парфумъ, рекрутъ, форса* ‘намаганне’, *шарамыга/шарамыжка*.

Французскія запазычанні ў сучаснай беларускай мове былі дэталёва прааналізаваны Т. А. Мальцавай. Згодна з яе сцвярджэннем, «польская мова заставалася важнай крыніцай запазычвання галіцызмаў і на працягу XIX ст., а таксама першых дзесяцігоддзяў XX ст.» [2, с. 14]. У гэты час галіцызмы праз польскае пасярэдніцтва пранікалі ў беларускую мову пераважна вусным шляхам, яны звычайна абазначалі прадметы побыту. У пазнейшы перыяд на першы план пасярэдніцтва выходзіць руская мова. У пачатку XX ст. беларуская мова пачынае асвойваць новыя сферы функцыянавання, новыя жанры і патрабуе шмат лексічнага матэрыялу. Каб задаволіць гэтую патрэбу, выкарыстоўваюцца розныя спосабы: словаўтварэнне, калькаванне і запазычванне. Інтэнсіўным быў працэс запазычвання з рускай мовы і праз яе пасярэдніцтва з іншых еўрапейскіх моў, у тым ліку з французскай.

Важнейшымі фанетычнымі прыметамі галіцызмаў з’яўляюцца: 1) унікальныя спалучэнні галосных з зычнымі *бю, пю, фю* (*бювар, пюрэ, фюзеляж*), *лье, лья, нье, ня* ў сярэдзіне слоў (*гарэльеф, вільетка*); *-аж, -яж* у канцы слоў (*вернісаж, трыкатаж*); 2) гукавыя спалучэнні ўнутры слоў *ая* (*фаянс*), *еа* (*сеанс*), *ія* (*мініяцюра*), *юа* (*нюанс*), *юі* (*сюіта*), *уа* (*будуар*), *кст* (*экстэр’ер*), *кспр* (*экспрэсіянізм*); 3) спалучэнні галосных з групай зычных, у склад якіх уваходзяць насавыя: *амб* (*ансамбль*), *амп* (*амплуа*), *анд* (*жандар*), *анр* (*жанр*), *ант* (*антракт*), *анс* (*баланс*), *ент* (*дывертысмент*), *янт* (*брыльянт*). Важнай прыметай галіцызмаў з’яўляецца націск на апошнім вымаўляемым складзе [2, с. 18]. Некаторыя элементы ўказваюць на французскае паходжанне слоў: *аван-* (*авангард*); прыстаўка *дэз-* (*дэзарыентацыя*); фіналі *-эр, -юр, -ёр, -аж/-яж, -ад/-ад-а, -ант, -ент* (*акушэр, бардзюр, гравёр, бліндаж, ліманад, бравада, інтэндант, абонент*) [2, с. 19].

У сучаснай беларускай мове Т. А. Мальцава выдзяляе 18 лексіка-семантычных груп [2, с. 114–115]: 1) лексіка, якая адносіцца да сферы мастацтва (*аванложа, ар’ерсцэна, антрэпрыза, бенефіс, бенуар, жэн-прэм’ер, канферанс, меланж-акт, палішынель*); 2) бытавая лексіка (*ажур, брошка, велюр, гарсэт, гетры, гіпюр, мулінэ, негліжэ, пампон, плісэ, фрак, шалік; абажур, бакал, ваза, канапа, кушэтка, сафа, шыфаньер*); 3) грамадска-палітычная лексіка (*анексія, калабара-*

цыянізм, камунізм, кансерватызм, нацыяналізм, сацыялізм, сепаратызм, фемінізм); 4) ваенная лексіка (*ардынарац, ас, камісар, контр-адмірал; барыкада, бастыён, плацдарм, форт; абардаж, батальён, гарнізон, дывізія, патруль*); 5) навуковая лексіка (*азэрацыя, гейзерыт, жалон, кабашон, кліваж; азот, бензол, гудрон, малекула, метыл*); 6) лексіка, матываваная ўласнымі імёнамі (*батыст, галіфэ, мансарда, нікацін, цюль*); 7) лексіка, якая рэпрэзентуе асоб па іх прафесіям, асабістым якасцям (*акрабат, белетрыст, візажыст, калекцыянер, кампаньёнка, мадэльер, пасажыр, папшальён, паэт, пілот; аларміст, аптыміст, аферыст, гурман, дылетант, піжон*); 8) кулінарная лексіка (*антрэкот, безэ, грыльяж, лікёр, ліманад, мандарын, мерэнга, сасіска, соус, фарш, філе, эскімо*); 9) тэхнічная лексіка (*амартызатар, амперметр, вантуз, драга, лакаматыў, мікраскоп, пасатыжы, рысора, рэле, супарт, экскаватар*); 10) медыцынская лексіка (*ангіна, аспірын, ветэрынар, гіпноз, дантыст, дыфтерія, дэзінфекцыя, коклюш, наркоз, неўралгія, трэпанацыя*); 11) фінансава-эканамічная лексіка (*аванс, акцыз, акцыянер, асігнацыя, крэдыт, крэдытаваць, такса, тарыф, тарыфікацыя*); 12) спартыўная лексіка (*атлетызм, більярд, брас, культурызм, мат, ракетка, турнік, тушэ*); 13) лексіка, якая характарызуе жывёльны і раслінны свет (*амар, бабуін, газель, жырафа, кальмар, каракал, крэветка, мангуст, анемона, базілік, бамбук, бутон, маргарытка, петунія, сельдэрэі, фісташка, шалот*); 14) словы, якія адносяцца да друкарскай дзейнасці (*авантытул, інтэрліньяж, курсіў, ліньяж, міньён, паратэкст, петыт*); 15) сельскагаспадарчая лексіка (*гектар, парцэла, пікіраваць*); 16) канфесійная лексіка (*гугеноты, друід, друідызм, мінарэт*); 17) поліфункцыянальная лексіка (*амбразура, база, балон, басейн, білет, бюро, ветэран, гід, донар, дыслакацыя, дэтал, інтрыга, кабінет, ліміт, модуль, партнёр*); 18) агульная лексіка (*абанемент, адрас, багаж, візіт, дасье, камплімент, кур'ёз, пардон, поза, субтыльны, шанс, шык, экспа, эмоцыя*) (прыклады Т. А. Мальцавай – М. У. Гуль).

У медыятэкстах на партале *zviazda.by* на сучасным этапе функцыянуе дастаткова значная колькасць галіцызмаў. З лексіка-граматычнага пункту гледжання сярод адзінак французскага паходжання дамінуюць назоўнікі (*арыенцір, асартымент, апладысменты*), зафіксаваны таксама дзеясловы (*балаціравацца, дамінаваць*) і прыметнікі (*актуальны, аўтарытэтны*). У семантычных адносінах матэрыял характарызуецца разнастайнасцю, што дазваляе выдзеліць некалькі лексіка-семантычных груп: бытавая лексіка (*жакет, камбінезон, парфум, сінтэпон, юбілей*); ваенная лексіка (*гарнізон, дэзерцір, дэсант, салдат, сяржант*); кулінарная лексіка (*ананас,*

сідр, калорыя, каньяк, маргарын, марынад, пламбір, пюрэ, рагу, фарш); медыцынская лексіка (анеўрызма, грып, каранцін, пратэз, пульс, радыкуліт); назвы асоб (валанцёр, масажыст, нігіліст, пазёр); назвы жывёл (антылопа, шакал), раслін (аніс, астра, бамбук, магнолія, мімоза, язмін), птушак (пінгвін); палітычная лексіка (кампраміс, легітымнасць, папуліст, санкцыя); сацыяльна-эканамічная лексіка (бюджэт, дэкрэт, кампенсацыя, транш); спартыўная лексіка (акрабат, батут, батутыст, кульбіт, ліга, трамплін, траса, турнір, эстафета); тэрміналогія кіно (анімацыя, кадр, нуар), літаратуры (гратэск, каламбур, персанаж, раман), мастацтва (акварэль, гарэльеф, гравюра), музыкі (вакал, дырыжор, квартэт, фанэграма), тэатра (амплуа, рэжысура, рэпертуар), тэлебачання (мантаж, рэпартаж, эпізод).

Новымі запазычваннямі з французскай мовы з'яўляюцца наступныя словы: (валютны) арбітраж, арганза, асамбляж, бамонд, барбекю, батыльёны, бідэ, бістро, брасаж, буцік/бутык, бюсцье, валанцёр, візаж, візажыст, гран-пры, дэворэ, дэнім, дэфіле, жульен, калаж, канапэ, кантрафакцыя, круасан, куцюр, куцюр'е, легіянер, марміт, менталітэт, нонкамбатант, ню, папулізм, пелатон, петанк/петанг, петарда, прэзент, прэм'ер-ліга, прэт-а-партэ, рэзюмэ, рэклама, сават, самелье, седан, сертыфікат, сюр, таро, тату, транш, трыкалор, тур, фандэю, форс-мажор, фры, фурышэт, экстрым, эліта (паводле «Слоўніка новых слоў беларускай мовы» В. І. Уласевіч, Н. М. Даўгулевіч [3]). «Слоўнік новых слоў беларускай мовы» фіксуе элементы складаных слоў французскага паходжання (аўта-, гала-, гранд-). Акрамя гэтага, некаторыя адзінкі функцыянуюць у беларускай мове ў нетранслітараваным выглядзе: *au pair* 'іншаземец, які жыве ў сям'і, вывучае мову краіны знаходжання і адначасова за невялікую плату даглядае за дзецьмі, прыбірае дом і пад.', *ни* (тое, што і ню), *pret-a-porte* (тое, што і прэт-а-партэ).

Такім чынам, французская мова яшчэ са старабеларускага перыяду з'яўляецца донарам для беларускай мовы. У старабеларускі перыяд галіцызмы ў асноўным абазначалі паняцці ўбранства, войска, справаводства. Лексіка французскага паходжання ў сучаснай беларускай мове характарызуецца семантычнай разнастайнасцю. Галіцызмы складаюць некалькі лексіка-семантычных груп, сярод якіх бытавая лексіка (жакет); ваенная лексіка (дэзерцір); кулінарная лексіка (пламбір); медыцынская лексіка (анеўрызма); палітычная лексіка (легітымнасць); сацыяльна-эканамічная лексіка (транш); спартыўная лексіка (акрабат); тэрміналогія кіно (нуар), тэатра (амплуа) і інш.

Артыкул напісаны ў ходзе выканання НДР "Лінгвістычная бяспека ва ўмовах глабалізацыі: выклікі запазычвання з іншых моў

(на прыкладзе сучаснай беларускай мовы)” у межах гранта Беларускага рэспубліканскага фонду фундаментальных даследаванняў, нумар дзяржаўнай рэгістрацыі 20221040 ад 01.07.2022 г., навуковы кіраўнік – М. У. Гуль.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Жураўскі, А. І. Запазычаная лексіка ў старабеларускай мове / А. І. Жураўскі // Гістарычная лексікалогія беларускай мовы / рэдкал. А. Я. Баханькоў [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1970. – С. 81–160.
2. Мальцева, Т. А. Французские заимствования в белорусском языке / Т. А. Мальцева. – Минск : БГУ, 2004. – 329 с.
3. Уласевіч, В. І. Слоўнік новых слоў беларускай мовы / В. І. Уласевіч, Н. М. Даўгулевіч. – Мінск : ТетраСистемс, 2009. – 488 с.

УДК 811.133.1'42:811.161.1'42:070

О. А. Козлова

ТЕЛЕСКОПИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ДИАЛОГИЧНОСТИ БЛОГОВОГО ДИСКУРСА

В статье предпринята попытка рассмотрения телескопических слов в качестве средства, маркирующего диалогичность блогowego дискурса. Эмпирической базой послужили материалы сайтов французских газет «Le Monde» и «Le Parisien», а также популярных публицистических сайтов Беларуси («СБ-Беларусь Сегодня» и «Аргументы и факты в Беларуси»). Приведены модели образования телескопических единиц в русском и французском языках. Определена функция телескопизмов в рамках массово-информационного дискурса.

Ключевые слова: *телескопизмы (телескопические слова/единицы), телескопия, словообразование, слияние, основа, неологизм, дискурс, диалогичность, репрезентация.*

Телескопизмы, известные в отечественной лингвистике также под названием *телескопные (телескопические) слова, слова-телескопы, слова-слитки, слова-компози́ты, вставки, контаминации, свертки*, обладают особой семантикой (полностью либо частич-

но совмещающей значения всех входящих структурных элементов) и представляют собой результат словообразования путем телескопии. Последняя рассматривается исследователями как самостоятельный словообразовательный тип (А. Ю. Мурадян, Л. Ф. Омельченко, Л. А. Тарасова, Т. Р. Тимошенко, Г. Стайnger, Е. Б. Черкасская и др.), либо как промежуточный между словосложением и аббревиацией, либо отождествляется со словосложением (Е. И. Чаадаевская, Н. М. Шанский, К. Сунден) или аббревиацией (И. Н. Анацкая, И. И. Борисенко, Е. С. Кубрякова, О. Д. Мешков, Р. И. Могилевский) [1, с. 182]. При данном способе словообразования неологизм (телескопическая единица) возникает из слияния полной основы одного исходного слова с усеченной основой другого или из слияния двух (и более) усеченных основ исходных слов. В научной литературе в качестве синонимов телескопии находим термины *слияние*, *стяжение*, *контаминация*, *вставочное словообразование*, *гибридизация* и др. Во французском языке для телескопизмов используется термин *mots-valises* – ‘слова-чемоданы’, хотя наряду с ним существуют и другие обозначения: *mots emboîtés* – ‘слова-вставки’, *mots-centaures* – ‘слова-кентавры’, *amalgame* – ‘амальгама’, *mots-gigognes* – ‘слова-матрешки’, *mots-sandwiches* – ‘слова-бутерброды’ [2, с. 132].

Телескопия получила распространение благодаря произведениям английского автора Льюиса Кэрролла, а именно его знаменитому стихотворению «Бармаглот» из «Алисы в Зазеркалье» (1871 г.). Чаще всего телескопические слова возникают как неологизмы в публицистике и литературе, некоторые – в науке и бытовой сфере. Многие из них, являясь авторскими образованиями (в частности в области журналистской блогосферы), начинают распространяться и употребляться повсеместно, как в письменной речи, так и в устной. Остальные используются как специальная лексика. Создаваемые автором намеренно или окказионально, подобные единицы речи приобретают коннотацию, транслирующую субъективное авторское отношение (позицию «Я-сферы»), которое в контексте блогowego дискурса выступает актуализатором внутренней диалогичности. В случае функционирования внутри некой группы людей (например, сетевого сообщества) слова-телескопы, обозначающие понятные только членам данного объединения концепты, также будут являться маркерами межтекстового взаимодействия, т.е. внешней диалогичности дискурса.

Изучение материалов русскоязычного и франкоязычного публицистического блогowego дискурса позволяет сделать вывод, что в русском языке телескопные слова употребляются более ограниченно,

нежели во французском. В отличие от французского языка, в русском большинство слов-композиций являются чисто заимствованными («сканворд», «хлороформ») либо произведены слиянием иностранной основы с русской, например, «шопоголик» (shopping + алкоголь). Однако встречаются и слова, образованные исконно русскими основами (корнями):

дееприча́стие (дее (от деять, т.е. 'делать') + причастие) – термин, введенный в 17 в. Мелетием Смотрицким, белорусско-украинским писателем-полемистом, просветителем, церковным деятелем;

верто́стат (вертолет + аэростат) – 'гибридный дирижабль-вертолет';

магнито́ла (магнитофон + радиола) – 'бытовое радиоэлектронное устройство, объединяющее в себе радиоприемник и магнитофон' (выпускалось в СССР с 1936 г.);

хрущо́ба (Хрущев + трущоба) – 'пятиэтажный блочный дом, построенный во времена Хрущева Н.С. (первого секретаря ЦК КПСС); район таких домов; квартира в таком доме'.

Надо признать, что в области русского нейминга, т.е. в названиях компаний, брендов (товарных знаков), телескопическая модель применяется чаще, чем в области иностранного, хотя при этом могут использоваться элементы английских лексических единиц. Например,

Oxiology (oxugen + cosmetology) – 'серия кислородной косметики от российской компании Faberlic';

Mir Mosshion (Moscow + fashion) – 'компания по производству одежды в Московской области, г. Электросталь';

бизнес-портал «*Macronomica*»/ «*Макрономика*» (макро + экономика);

такси «*Яндекс*» (Я + индекс);

банк России «*Сбербанк*» (сберегательный + банк);

водка «*Путинка*» (Путин + водка) – 'марка алкоголя, выпускаемая российским заводом «Кристалл» с 2003 г.'.

Структурный анализ французских телескопических единиц дает основания выделить намного большее по сравнению с русским языком количество словообразовательных моделей:

1) соединение начальной части (или морфа) одного исходного слова и конечной части другого:

fran[çais] + *[an]glais* → *franglais* (*m*) ('франглийский язык, смесь французского с английским')

pou[belle] + *[cou]rriel* → *pourriel* (*m*) ('спам')

ludi[que] + *[logi]ciel* → *ludiciel* (*m*) ('программное обеспечение электронных игр')

Inter[net] + [astro]naute → internaute (m) ('пользователь интернета')
cla[vier] + [ba]vardage → clavardage (m) ('чат, общение в чате')
infor[mation] + [auto]matique → informatique (f) ('информатика и вычислительная техника; автоматическая обработка информации')
urba[nisme] + [informa]tique → urbatique (f) ('умная городская среда; автоматизация городских процессов')
adu[lte] + [ado]lescent → adulescent (m) ('подросток с чертами взрослого')
rur[al] + [ur]bain → rurbain ('относящийся к деревням, которые превращаются в пригороды')
ali[ment] + [medi]cament → alicament (m) ('функциональное питание')
nutri[ment] + [pharma]ceutique → nutriceutique (m) ('нутрицевтик, биологически активная добавка к пище')
soli[taire] + [céli]bataire → solibataire (m) ('одиноким холостяк')

2) соединение полной основы первого исходного слова и конца другого:

fan + [maga]zine → fanzine (f) ('журнал для болельщиков, фанатов'),
foule + [mul]titude → foulitude (f) ('множество, большое количество' – слово из романа В. Гюго «Отверженные», впоследствии вошедшее в словари и закрепившееся в языке)
avion + [électron]ique → avionique (f) ('авионика, бортовое оборудование; авиационная электроника')
papa (pape) + [auto]mobile → papamobile/papemobile (m) ('папамобиль' – неофициальное название автомобиля, специально разработанного для публичных поездок папы римского)
techno + [fest]ival → technival (m) ('фестиваль музыки техно'),
taper + [man]uscript → tapuscrit (m) ('машинопись, печатный текст')
partage + [lo]giciel → partagiciel (m) ('условно-бесплатное программное обеспечение')

3) соединение начальной части одного исходного слова и полной основы другого:

photoco[pie] + pillage → photocopillage (m) ('ксерокопирование')
céli[bataire] + battante → célibattante (f) ('одиноким девушка/женщина, ведущая активный образ жизни')
n[et] + étiquette → nétiquette (f) ('сетевой этикет')
publi[cité] + postage → publipostage (m) ('прямая рассылка по почте')
cata[clisme] + cyclisme → catacyclisme (m) ('велокатаклизм' – коллективное падение во время гонки Тур де Франс – неологизм А. Креанж, автора юмористических словарей)
cré[dit] + disponible → crédisponible ('доступный на условиях кредитования')

distri[buteur] + banque → *distribanque* (m) ('банкомат')

éco[logique]/éco[logiste] + Tartuffe → *écotartuffe* (m) ('экотартюф' – метафора, несущая набор человеческих качеств определенного типажа)

4) слияние усеченных частей двух слов:

inf[ormation] + [int]ox[ication] → *infox* (f) ('поддельные новости, фейковая информация')

courri[er] + él[ectronique] → *courriel* (m) ('электронная почта')

[vi]nyl[e] + [cot]on → *nylon* (m) ('нейлон')

agri[culture] + tech[nologie] → *agritech* (m) ('аграрный стартап')

5) заимствование английских телескопических слов / телескопия с использованием хотя бы одного заимствованного элемента:

info[r]mation + [enter]tainment ('divertissement') → *infotainment* (m) ('медийный информационно-развлекательный контент')

br[eakfast] ('petit déjeuner') + [l]unch ('déjeuner') → *brunch* (m) ('бранч/ поздний завтрак' – прием пищи между 10 часами утра и 15 часами дня)

blog + [bi]osphere → *blogosphere* (m) ('блогосфера')

stag[nation] + [in]flation → *stagflation* (f) ('застой с инфляцией; стагфляция' – стагнация при одновременной инфляции)

begin[ning] ('commencement') + [commen]cement → *begincement* (m) ('начало').

Как правило, телескопные образования двухкомпонентны; большинство из них являются существительными и прилагательными, реже – глаголами (например, глагол *miraginer* созданный Л.-Ф. Селином). Зачастую сложение усеченных составляющих происходит при наличии у них общего звукового сочетания (в случае с *rurbain*, *crédisponible*) либо понятийного сближения (в случае с *tapuscrit*). Более характерным для телескопии является так называемое наложение элементов с помощью общего звукового сегмента (*macronite* (f) = *Macron* + *maladie chronique* + *entérite/bronchite/otite*). Звуковое сближение опорных единиц оказывается особо важным в случае телескопизмов, представляющих собой индивидуальные авторские неологизмы, так как от него зависит успех выполнения данными словами паронимической функции в рамках массово-информационного дискурса. Речь идет об экспрессивной, игровой функции, которая заключается в конструировании новой, оригинальной, нарушающей обычную норму номинативной единицы (нового слова-композиата), сопровождаемом эффектом стилистического выделения на основе сближения с исходными словами-паронимами [2, с. 142].

Таким образом, созданные с целью воздействовать на адресата и вызвать его интерес, слова-телескопы составляют специфику репре-

зентации диалогичности французского публицистического материала. Поскольку в настоящее время лингвистическая сущность телескопии до конца не раскрыта [3] и отсутствует единая точка зрения по поводу того, к какому уровню языка следует относить данные единицы (синтаксическому, лексическому, морфологическому), мы предлагаем рассматривать их как обособленную группу языковых маркеров, расположенных на пересечении лексики, морфологии и синтаксиса.

Список использованной литературы

1. Астафурова, Т. Н. Телескопия: новый способ словообразования? / Т. Н. Астафурова, О. Н. Сухорукова // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – 2006. – № 5. – С. 182–185.

2. Эрстлинг, Л. В. Телескопные слова во французском языке / Л. В. Эрстлинг // Вестник ПСТГУ III: Филология. – 2010. – Вып. 4 (22). – С. 132–142.

3. Ан, Е. Д. Словообразовательная природа телескопных слов и аббревиатур в современном французском языке // Научный альманах. – 2020. – № 12-2 (74). – С. 190–194.

УДК 81'367.623:[811.161.3+811.111]

В. А. Мусіенка

ДРУГАСНЫЯ ГУКАВЫЯ НАМІНАЦЫІ (НА МАТЭРЫЯЛЕ АД'ЕКТЫВАЎ БЕЛАРУСКАЙ І АНГЛІЙСКАЙ МОЎ)

У дадзеным артыкуле разглядаюцца другасныя лексіка-семантычныя варыянты прыметнікаў гучання. Характарызуюцца групы рэцыпіентнай сферы і мадэлі, на якіх утвараюцца другасныя намінацыі. Выяўляецца семантычная эквівалентнасць беларускіх ад'ектываў і іх англійскіх аднаведнікаў. Да ўсіх семантычных мадэлей прыводзяцца ілюстратыўныя матэрыялы з беларускай і англійскай моў.

Ключавыя словы: гукавы кантынуум, другасныя лексіка-семантычныя варыянты, прыметнікі, рэцыпіентная сфера, семантычная мадэль.

Свет знакаў і знакавых сістэм (прыродных і сацыяльных) бясконца разнастайны і ўтварае злітны кантынуум, у якім вылучаюцца

пяць сэнсарных каналаў (зрок, слых, нюх, дотык, густ). Слыхавыя (гукавыя) знакі з'яўляюцца важнейшымі складнікамі кодавага механізму перадачы інфармацыі, забяспечваюць камунікацыю на розных узроўнях і ўтвараюць прастору гукасферы. Такая гукасфера існуе ў шырокім і вузкім разуменні: як гучальны сусвет, які матэрыялізуецца пры слыхавым успрыманні, і як гукавы кантынуум, запоўнены рознатыповымі гукавымі сістэмамі. Найбольш часта розныя выяўленні гукасферы рэпрэзентуюцца ў групе ад'ектываў. Семантычны дыяпазон прыметнікаў даволі шырокі, разнастайны і складаецца больш з 100 прыметнікаў. Большая іх частка з'яўляецца монасемічнай і не ўтварае другасных намінацый. Не выявілі здольнасці да ўтварэння другасных ЛСВ (лексіка-семантычных варыянтаў) прыметнікі, якія абазначаюць нізкія гукі (*басавіты, гарлавы, вантробны, басісты*), кароткія перарывістыя гукі (*раскацісты, гулкі, перарывісты, дробны*), мілагучныя гукі (*напеўны, паўнагучны, мелодычны, мяккі*) і інш.

Прыкладна 10% гукавых намінацый характарызуюцца семантычнай ёмістасцю і здольнасцю да ўтварэння другасных негукавых намінацый. Такую групу ўтвараюць прыметнікі: *гучны, шумны, шумлівы, гулкі, звонкі, крыклівы* і інш.

У рэцыпіентнай зоне прыметніка *гучны* ў беларускай мове актуалізуюцца ЛСВ 'які карыстаецца вялікай папулярнасцю; шырокавядомы': *гучная слава, гучнае імя, 'напышлівы, многаабяцаючы': гучная фраза, гучная рэклама*. У англійскім адпаведніку *loud* утварыліся другасныя ЛСВ 'talking very loudly, too much and in a way that is annoying (of a person or their behaviour)' – 'які кажа вельмі гучна, занадта шмат і раздражняльным чынам (пра чалавека або яго паводзіны)': *a loud child – гучнае дзіця, 'too bright and lacking good taste' – 'які занадта яркі і якому не хапае добрага густу': loud colours of the dress – гучныя колеры сукенкі*.

У больш пашыранай зоне прыметнікаў *шумны*, англ. *noisy* актуалізуюцца агульныя для дзвюх моў негатыўныя ЛСВ 'які робіць шмат шуму, гучна гаворыць; крыклівы і пад. (пра чалавека)': *шумная кампанія, шумная гамонка, шумны гурт, 'making a lot of noise' – 'які робіць шмат шуму': a noisy protest [=when people shout] – шумны пратэст [=калі людзі крычаць]; They are a small but noisy pressure group [=they try to attract attention to their ideas by frequent discussion and argument – Яны з'яўляюцца невялікай, але шумнай групай ціску [=яны спрабуюць прыцягнуць увагу да сваіх ідэй частымі абмеркаваннямі і разважаннямі]*. Толькі ў беларускай мове ўтварыліся другасныя ЛСВ 'поўны кіпучай дзейнасці, напоўнены шумам, ажыўле-

ны': шумны рынак, 'поўны здарэнняў, трывог; неспакойны': шумны, напружаны дзень, 'які выклікае шум, прыцягвае да сябе ўвагу, цікавасць': шумны поспех.

У сэнсавай структуры прыметніка шумлівы фіксуецца другасны ЛСВ 'які любіць шумець, многа, гучна гаварыць, крычаць; шумны': шумлівыя госці, шумлівыя дзеці, шумлівая дзяўчына, 'які суправаджае шумам, ажыўленнем, мітуснёй': шумлівая гульня, шумлівае вяселле, шумлівая вуліца, шумлівы рынак, шумлівы горад). У англійскім адпаведніку *clamorous* фіксуецца пэяратыўная канатацыя 'expressing or characterized by vehement protests or demands' – 'які характарызуе сябе жорсткімі пратэстамі і патрабаваннямі': *the clamorous radical wing of the party* – шумлівае радыкальнае крыло партыі.

У рэцыпіентнай зоне англ. *resounding* другасны ЛСВ актуалізуе сему 'very great' – 'вельмі выдатны': *a resounding victory / defeat* – гулкая перамога / паражэнне, *a resounding success* – гулкі поспех. У беларускім адпаведніку *гулкі* другасных ЛСВ не зафіксавана.

У суадноснай пары *звонкі* – *voiced* другасныя ЛСВ развіліся толькі ў беларускім адпаведніку, актуалізуючы ЛСВ 'выразнасць': *звонкі вечар*. Англійскі прыметнік з'яўляецца монасемічным.

Пры разглядзе суадноснай пары *зычны* – *sonorous* толькі ў англійскім адпаведніку быў знойдзены другасны ЛСВ 'using imposing language (of a speech or style)' – 'які карыстаецца імпазантным стылем у прамове': *sonorous words* – зычныя словы).

У суадноснай пары *крыклівы* – *screamy* (*screaming*) здольнасць да семантычнай дэрывацыі выяўлена толькі ў беларускім адпаведніку 'які прымушае звярнуць на сябе ўвагу сваёй яркасцю, стракатасцю': *крыклівая рэклама, крыклівае адзенне, крыклівае паведамленне*.

У полісемантычную групу ціхіх гукаў уваходзяць сем прыметнікаў: *ціхі, нягучны, глухі, прыглушаны, нямы, безгалосы, анямелы*. Гэтую групу часта называюць субполем нулявой фанацыі [1, с. 149–150]. Галоўным рэпрэзэнтатарам гэтай групы з'яўляецца прыметнік *ціхі*, дзе актуалізуюцца агульныя для дзвюх моў ЛСВ.

У субполі нулявой фанацыі як рэпрэзэнтацыі маўчання і цішыні вызначаюцца прыметнікі *ціхі*, англ. *quiet*, дзе актуалізуюцца агульныя для дзвюх моў семы 'без адзнак вялікага руху, мітусні, беганіны; бестурботны, мірны': *ціхая дарога, ціхая станцыя, ціхае жыццё*, 'without many people or much noise or activity' – 'без вялікай колькасці людзей або вялікага шуму ці актыўнасці': *a quiet street* – *ціхая вуліца, a quiet life* – *ціхае жыццё*, 'які праходзіць спакойна, без буйных праў': *ціхая радасць*, 'not disturbed; peaceful' – 'бестурбот-

ны; мірны’: *to have a quiet drink* – *ціха выпіваць* [дасл. *мець ціхае выпіванне*]; *I was looking forward to a quiet evening at home* – *Я спадзяваўся на ціхі вечар дома*. Толькі ў беларускай мове ўтварыліся другасныя ЛСВ ‘агорнуты цішынёй; маўклівы’: *ціхая ноч*, ‘лагодны, рахманы; паслухмяны, пакорлівы’: *ціхі чалавек*, ‘павольны, марудны’: *Ехаць ціхай рыссю*; *Без агнёў і ціхім ходам яны адводзілі цягнік у тыл* (К. Чорны). Толькі ў англійскай мове ўтварыліся другасныя ЛСВ ‘tending not to talk very much (of a person)’ – ‘які імкнецца не вельмі многа размаўляць (пра чалавека)’: *She was quiet and shy* – *Яна была ціхая і сарамлівая*, ‘definite but not expressed in an obvious way (of a feeling or an attitude)’ – ‘пэўны, але не выражаны відавочным чынам (пра пачуццё або стаўленне)’: *He had an air of quiet authority* – *Ён меў дух ціхай улады*.

У рэцыпіентнай зоне прыметніка *нягучны* другасны ЛСВ арыентаваны ў сферу прафесійнай дзейнасці ‘які не мае належнага гучання; невыразны’: *Міхайлавіч паказвае недакладныя выразы, нягучныя радкі* (М. Лужанін). Англійскі адпаведнік *muffled* з’яўляецца монасемічным.

Семантычныя кампаненты прыметнікаў *глухі*, англ. *deaf* маюць адпаведныя (ізаморфныя) семы ў выражэнні абыякавасці: ‘неспагадлівы, нячулы, раўнадушны’: *чалавек, глухі да чужога болю, глухая ўзаемная непрыязнасць*, ‘not willing to listen or pay attention to something’ – ‘які не гатовы слухаць або звяртаць увагу на нешта’: *He was deaf to my requests for help* – *Ён быў глухі да маіх просьбаў аб дапамозе*. Толькі ў беларускай мове ўтварыліся другасныя ЛСВ ‘густы, цёмны, непраходны’: *Наўкол глухія хмызнякі* (М. Арочка), ‘які знаходзіцца ў глушы, далёка ад населеных месцаў; далёкі ад жыццява важных цэнтраў’: *Глухая вёска. Калісьці гэтакі цёмны і глухі, Мой родны кут, сягоння ты ў агнях* (М. Смагаровіч), ‘пустынны, бязлюдны’: *глухі завулак, глухая дарога*, ‘такі, калі спыняецца рух, замірае жыццё; глыбокі, позні’: *глухая поўнач, глухая восень*.

Пры разглядзе семантычнай дэрывацыі прыметніка *muted* выяўлена, што ў сэнсавай структуры актуалізуюцца ЛСВ ‘not strongly expressed (of emotions, opinions, etc.)’ – ‘які не выказваецца моцна (пра эмоцыі, меркаванні і г.д.)’: *The proposals received only a muted response* – *Прапановы атрымалі толькі прыглушаны адказ*, ‘not bright (of colours, light, etc.)’ – ‘не яркія (пра колеры, святло і г. д.)’: *a dress in muted shades of blue* – *сукенка ў прыглушаных адценнях сіняга колеру*. У беларускім адпаведніку *прыглушаны* другасныя ЛСВ не ўтварыліся.

Для субполя «прадудыраванне гуку» ў рэцыпіентнай зоне прыметнікаў *нямы*, англ. *mute (dumb)* актуалізуюцца агульныя для дзвюх моў семы ‘маўклівы, ціхі’: *Навокал – нямыя сосны, далей – гушчар* (А. Карпюк); *Скуты холадам даліны, Луг ляжыць нямы* (Я. Колас), ‘not speaking; silent’ – ‘які нічога не кажа; маўклівы’: *a look of mute appeal – погляд нямой просьбы; The child sat mute in the corner of the room – Дзіця сядзела нямым у куце пакоя*. Толькі ў англійскай мове ў сіноніме *dumb* утварыліся другасныя ЛСВ ‘temporarily not speaking or refusing to speak’ – ‘які часова нічога не кажа або адмаўляецца размаўляць’: *We were all struck dumb with amazement – Мы ўсе былі нямыя ад здзіўлення; We sat there in dumb silence – Мы сядзелі там у нямой цішыні*), ‘stupid’ – ‘тупы, неразумны’: *That was a pretty dumb thing to do – Гэта было даволі неразумная рэч, каб рабіць так; If the police question you, act dumb – Калі паліцыя пачне дапытваць цябе, прыкнінься нямым; In her early movies she played a dumb blonde – У сваіх ранніх фільмах яна іграла нямую бландынку*.

У суадноснай пары прыметнікаў *безгалосы* – *voiceless* здольнасць да семантычнай дэрывацыі выяўлена толькі ў беларускім адпаведніку ‘які не мае права голасу’: *безгалосыя сяляне*, ‘маўклівы, не напоўнены гукамі’: *безгалосая вуліца*.

Шмат другасных ЛСВ утварылася ў ад’ектыве *анямелы* – *speechless*, але практычна не назіраецца поўных семантычных супадзенняў. Толькі ў беларускай мове актуалізуюцца ЛСВ ‘застылы ў нерухомасці пад уплывам якога-небудзь пачуцця’: *Міхалка стаяў анямелы на грэблі каля заставак* (З. Бядуля), ‘ціхі; пазбаўлены гукі’: *І часамі ў стэпах анямелых, Калі толькі ты ды цішыня – Нечакана і незразумела Мёртвыя размовы зноў звіняць* (П. Панчанка); *Заснуў пасёлак анямелы* (Я. Колас), ‘неадчувальны’: “*А я быў ужо заснуў*”, – сказаў *Сімон і пацёр анямелую шчаку* (Э. Самуйлёнак), ‘нечулівы’: *Васіль, дзіўна, ні аб чым не думаў, нічога не шкадаваў, у анямелай душы яго была важкая і жорсткая спусцеласць* (І. Мележ). Толькі ў англійскай мове ўтварыўся другасны ЛСВ ‘not able to speak, especially because you are extremely angry or surprised’ – ‘які не можа гаварыць, асабліва калі вельмі злы або здзіўлены’: *Laura was speechless with rage – Лора была анямелая ад ярасці; His words left her speechless – Яго словы пакінулі яе анямелай*.

Невялікую групу складаюць высокія гукі *вісклівы*, *пранізлівы*.

У рэцыпіентнай зоне англійскага *shrill (вісклівы)* актуалізуюцца ЛСВ ‘loud and determined but often unreasonable’ – ‘які гучны і рашучы, але часта неразумны’: *shrill demands / protests – вісклівыя патрабаванні / пратэсты*. Беларускі адпаведнік з’яўляецца монасемічным.

Найбольш шырокая сэнсавая структура засведчана ў прыметніках *пранізлівы*, англ. *piercing*, дзе актуалізуюцца агульныя для дзвюх моў ЛСВ ‘вельмі моцны, рэзкі, які наскрозь пранізвае (пра холад, вецер, боль і пад.)’: *пранізлівы вецер*, ‘very strong and feeling as if it can pass through your clothes and skin (of the wind or cold)’ – ‘які вельмі моцны і адчуваецца, што быццам можа прайсці праз вопратку і скуру (пра вецер або холад)’: *piercing wind* – *пранізлівы вецер*, ‘востры, пільны (зрок, погляд і пад.)’: *пранізлівы позірк вачэй*, ‘that makes a person feel anxious or embarrassed (of eyes or the way they look at somebody)’ – ‘які прымушае чалавека адчуваць сябе трывожна або няёмка (пра вочы, якія глядзяць на кагосьці асаблівым чынам)’: *piercing blue eyes* – *пранізлівыя блакітныя вочы*, а *piercing look* – *пранізлівы погляд*. Толькі ў англійскай мове ўтварыўся другасны ЛСВ ‘affecting you very strongly, especially in a way that causes you pain (of feelings)’ – ‘які вельмі моцна ўплывае, асабліва такім чынам, што прычыняе боль (пра пачуцці)’: *piercing sadness* – *пранізлівы смутак*. У прыметніка *пранізлівы* спалучаюцца гукавыя маркеры ‘вышыня’, ‘сіла’, ‘рэзкасць’.

Асобную групоўку складаюць доўгія непарарывістыя гукі *гаманкі*, *гаманлівы*, *несуцішны*, *несціханы*.

У выніковай паняццйнай сферы беларускіх прыметнікаў *гаманкі*, *гаманлівы* актуалізуюцца семы ‘ажыўлены, шумны (пра натоўп, гурт людзей і пад.)’: *Вунь, быццам вецер прашумеў, прамільгнула гаманлівая купка дзяўчат, і ўжо з ваколіцы даляцела задзірыстая прыпеўка* (В. Марціновіч), ‘шумлівы, незмаўкальны’: *Над рачулкай гаманлівай Заводзяць песні салаўі* (Я. Колас). У англійскім адпаведніку *voluble* выяўлены ЛСВ ‘expressed in many words and spoken quickly’ – ‘выказаны шматлікімі словамі і вымаўлены хутка’: *voluble protests* – *гаманлівыя пратэсты*.

У рэцыпентнай зоне бел. *несуцішны*, *несціханы* (не знойдзена англійскіх адпаведнікаў ў першасным значэнні) вылучаецца ЛСВ ‘які не сціхае; няспынны’: *несуцішны дождж, несціханы бой, несціханыя спрэчкі*, ‘які не праходзіць, не сунімаецца (пра боль і пад.)’: *Змардаваны на допыце і пакутуючы ад несціханага болю, Шурка туліўся да вільготнай і халоднай сцяны* (У. Мехаў).

У групе па крытэрыі «немілагучнасць» засведчаны прыметнік *манатонны*, англ. *monotonous*, у сэнсавых структурах якіх засведчаны агульныя для дзвюх моў ЛСВ ‘не разнастайны; нудны’: *манатонная работа, манатоннае жыццё*, ‘never changing and therefore boring’ – ‘які не змяняецца і таму сумны’: *monotonous work* – *манатонная работа*, *monotonous routine* – *манатонны распарадак*.

Такім чынам, гукавыя намінацыі выступаюць у якасці донарскай сферы пры ўтварэнні другасных негукавых ЛСВ. Семантычнае развіц-

цё ажышчяўляецца па наступных мадэлях: а) гук → вядомасць (*гучны поспех, гучны працэс, гучная слава, гучнае імя, шумны поспех, a resounding victory / defeat – гулкая перамога / паражэнне, a resounding success – гулкі поспех*), б) гук → напышлінасць (*гучныя словы, гучныя фразы, sonorous words – зычныя словы*), в) гук → насычанасць, бурнасць выяўлення (*шумныя спрэчкі, шумлівае вяселле, a noisy protest – шумны пратэст, a noisy pressure group – шумная група ціску, voluble protests – гаманлівыя пратэсты*), г) гук → яркасць (*крыклівае адзенне, крыклівая рэклама, loud colours of the dress – гучныя колеры сукенкі*), д) гук → няпоўнасць выяўлення прыметы (*ціхая вуліца, ціхая ноч, ціхая станцыя, ціхіх будні, ціхае жыццё, ціхі поціск рукі, ціхая радасць, a quiet street – ціхая вуліца, a quiet life – ціхае жыццё*), е) гук → лагоднасць, паслухмянасць (*ціхае дзіця, ціхі чалавек, a quiet girl – ціхая дзяўчына*), ё) гук → абыяканасць (*глухі да добра, глухі да навакольных падзей, a deaf person to help – глухі да таго, каб дапамагчы*), ж) гук → невыразнасць (*глухі голас, глухі гоман, глухія выбухі, глухая гаворка, a muted response – прыглушаны адказ, quiet authority – ціхая ўлада*), з) гук → запушчанасць (*глухі лес, глухія хмызнякі*), і) гук → бязлюднасць (*глухое месца, глухі завулак, глухая дарога*), й) гук → унутраны стан чалавека (*глухая незадаволенасць, глухая ўзаемная непрыязнь, глухое хваляванне, piercing sadness – пранізлівы смутак*), к) гук → колер (*аднатоннае малочна-белае неба, аднатонная афарбоўка, a dress in muted shades of blue – сукенка ў прыглушаных адценнях сіняга колеру*).

У беларускай і англійскай мовах выяўляюцца як агульныя напрамкі сэнсавага развіцця гукавых намінацый, так і спецыфічныя, характэрныя той ці іншай мове. З 19 гукавых намінацый агульнымі для беларускай і англійскай моў з’яўляюцца 16 найменняў. Толькі ў беларускай мове выяўлены другасныя ЛСВ у 12 прыметнікаў, толькі ў англійскай – 11 прыметнікаў. Найбольш шырокая семантычная парадыгма засведчана ў ад’ектывах *ціхі* (9 ЛСВ), *глухі* (6 ЛСВ), *шумны* і *пранізлівы* (па 5 ЛСВ). Нешырокая семантычная парадыгма характэрная прыметнікам *гулкі*, *звонкі*, *крыклівы*, *нягучны*, *вісклівы*.

Артыкул падрыхтаваны пры фінансавай падтрымцы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь (№ДР 20211211)

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Цивьян, Т. В. Отражение звукового пейзажа в языке и тексте (на материале русской загадки) / Т. В. Цивьян // Мир звучащий и молчащий: Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян / Отв. ред. С. М. Толстая. – М. : «Индрик», 1999. – С. 149–178.

Ю. В. Овсейчик

**СОЮЗ, КОННЕКТОР ИЛИ ЕДИНИЦА СОЧИНЕНИЯ?
О КРИТЕРИЯХ ВЫДЕЛЕНИЯ РЕЛЯЦИОННЫХ ЕДИНИЦ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Рассматривается вопрос о критериях выделения единиц сочинения на материале современного французского языка. Демонстрируется, что реляционные единицы, обладая полифункциональной природой, в ряде контекстов проявляют способность к оформлению разнообразных сочиненных рядов и к обозначению разных типов отношения между самостоятельными предложениями и частями сложного предложения.

Ключевые слова: реляционная единица, союз, единица сочинения, коннектор, конъюнктивные свойства, французский язык.

Реляционные (фр. *relation* 'отношение') единицы предназначены для обозначения результата мыслительной деятельности говорящего в ходе познания непрерывно возникающих и изменяющихся многообразных отношений между внеязыковыми сущностями. Научный интерес к проблеме эксплицитных средств оформления сочинения развивается по двум методологическим векторам: рассматривается минимальное или максимальное количество элементов.

Подход к изучению связующих слов на материале французского языка в традиционных терминах союз и союзное слово принят во многих исследованиях XX–XXI вв. [1, 2, 3, 4, 5 и др.]. К традиционно выделяемым сочинительным союзам французского языка относят – *et* 'и', *ou* 'или', *mais* 'но', *ni* 'ни', *donc* 'поэтому', *or* 'итак', *car* 'так как' [6, p. 318–320].

Другой подход к изучению связующих слов связан с введением термина коннектор. Общепринятое определение коннектора как лингвистического знака, принадлежащего к разным грамматическим категориям (сочинительные союзы, подчинительные союзы, наречия, наречные обороты и т. д.), представлено в [7, p. 77]. К классу коннекторов относят разнообразные неоднородные единицы (*puis*, *voire*, *aussi*, *alors*, *par conséquent*, *en effet*, *cependant*, *pourtant*, *en outre*, *de plus* и др.), которые используются как показатель связи или того или иного типа отношений между высказываниями или частями высказывания (полный список коннекторов современного французского языка приводится в [8]).

Общим в многочисленных исследованиях в области реляционных единиц, в которых рассматриваются понятия “связующая единица”, “союз”, “сочинительный союз”, “коннектор”, является выделение союза как класса слов, выражающих частную сущность по отношению к другому, более общему понятию (связующие единицы, коннекторы, логические коннекторы). В ряде работ демонстрируется, что некоторые союзы, как сочинительные, так и подчинительные, могут функционировать как коннекторы (см., например, исследование Н. Б. Кудрявцевой [9]). Между тем вне фокуса внимания лингвистов остается вопрос о том, каким образом класс коннекторов соотносится с традиционно выделяемыми частями речи, прежде всего сочинительными союзами. На основе анализа синтаксических свойств некоторых единиц французского языка, обычно называемых коннекторами, мы проиллюстрируем их способность оформлять копулятивную связь, т.е. выступать аналогами сочинительных союзов в ряде контекстов.

Конъюнктивный потенциал единиц, не являющихся сочинительными союзами в традиционном понимании, мы продемонстрируем на примерах из Национального корпуса французского языка Frantext [10]. В работе используется сегмент подкорпуса французского языка Frantext с 2000 г. по настоящее время объемом 22 720 243 словоупотреблений, что составляет почти половину, или 44,69 % от общего количества словоупотреблений подкорпуса современного французского языка (1981–н/в).

Для обозначения эксплицитных средств сочинительной связи мы используем термин единицы сочинения. Одним из главных принципов отнесения связующего слова к классу единиц сочинения является его местоположение в структуре французского предложения, т.е. та или иная реляционная единица сохраняет или приобретает функцию союза в начальной позиции перед сочиненным компонентом, перемещаясь же в другую позицию, утрачивает статус союза. Как, например, французская полифункциональная единица *donc* ‘поэтому’, статус которой остается спорным по причине ее синтаксической мобильности. В примере (1) единица *donc* ‘поэтому’ в поствербальной позиции выражает семантические связи между фрагментами текста *большими*, чем два предложения т. е. маркирует связь между т. н. сверхфразовыми единствами. В примерах (2) и (3) единица *donc* ‘поэтому’ находится в инициальной позиции и указывает на причинно-следственную связь между двумя пропозициями, представленными двумя самостоятельными предложениями или частями сложного предложения соответственно.

(1) *Tout de suite chez lui. Il aurait pu chercher Eliott et les autres, mais il n'en avait pas envie non plus. Il revenait après une longue absence, auréolée de rumeurs et de questions. Il ne souhaitait pas dilapider trop vite cette sorte de crédit flou qu'avait produit l'éloignement. Il choisit donc d'aller faire un tour en ville* 'Сразу дома. Он мог бы поискать Элиота и остальных, но у него не было желания. Он возвращался после долгого отсутствия, окруженный слухами и расспросами. Ему не хотелось слишком быстро рассеять эту неизвестность, порожденную его удаленностью. Поэтому он решил прогуляться по городу' (N. Mathieu. *Leurs enfants après eux*, 2018 [10]).

(2) *Souvent, quelqu'un me parle d'un sujet qui n'a rien à voir avec l'art, et ça me fait comprendre quelque chose pour mon travail. Donc je passe une grande partie de ma vie à bavarder avec des gens* 'Часто со мной говорят о том, что не имеет никакого отношения к искусству, и это заставляет меня понять что-то для моей работы. Поэтому я провожу большую часть своей жизни в общении с людьми' (Ch. Boltanski. *La vie possible de Christian Boltanski*, 2007 [10]).

(3) *Pour moi, une société ne s'est jamais faite, donc elle ne peut pas se conserver. Une société se fait tout le temps* 'Для меня общество не является раз и навсегда сформированным, поэтому его нельзя сохранить. Общество формируется все время' (G. Perec *Entretiens et conférences I*, 2003 [10]).

В корпусе фиксируются многообразные сочиненные ряды с единицей *donc* 'поэтому', которая обозначает не только причинно-следственную связь между двумя признаками (пример (4)), но и соединяет два номинативных компонента в пояснительном значении *s'est-à-dire* 'то есть, а именно' (пример (5)).

(4) *Voir: Précaution. service des grands brûlés (service «fermé», donc protégé)* 'См.: Осторожно. Ожоговое отделение («закрытое» отделение, поэтому защищенное)' (P. Picquet. *Sans illustration*, 2013 [10]).

(5) *Nous étions un jeudi et le lundi suivant serait celui de la Pentecôte, donc la fin de l'année universitaire* 'Это был четверг, а в следующий понедельник должна была быть Пятидесятница, т.е. конец учебного года' (Cl. Brière-Blanchet. *Voyage au bout de la révolution: de Pékin à Sochaux*, 2009 [10]).

Общие критерии для выделения единиц сочинения сводятся к следующему: неизменяемая словоформа, отсутствие падежных признаков в своем синтаксическом окружении, наличие двусторонней реляции. При этом релятами их значения являются разнообразные внеязыковые сущности. В качестве обозначения релятов для единиц

сочинения рассматриваются не только предложения, но и части простого предложения. Другими словами, ряд неоднородных единиц, принадлежащих к разным классам слов (наречия, наречные обороты, предложные группы, причастия и т.д.) и классифицируемых некоторыми лингвистами как коннекторы, могут оформлять не только коннективную, но и копулятивную связь.

Анализ эмпирического материала показал, что в современном французском языке ряд полифункциональных единиц демонстрируют обозначенные выше конъюнктивные свойства. Так, единица *par conséquent* 'следовательно' используется как функционально-семантический эквивалент единицы сочинения *donc* 'поэтому'. В примерах (6) и (7) единица *par conséquent* 'следовательно' вводит вывод, соединяя предикативные компоненты с кореферентными субъектами. При этом в (6) сочиненные компоненты оформлены в самостоятельные предложения, а в (7) сочиненные компоненты представлены как части сложного предложения. В примере (8) единица *par conséquent* 'следовательно' образует атрибутивный сочиненный ряд, указывая на связь между двумя признаками (незапланированный, быстрый).

(6) *Je crois que tout mon argent est perdu. Je ne peux pas t'expliquer, mais il est perdu, je ne crois pas que je pourrai le récupérer. Par conséquent [=donc] je dois travailler de nouveau* 'Я считаю, что я потерял все свои деньги. Я не могу тебе это объяснить, но денег нет, я не думаю, что смогу их вернуть. Поэтому я должен снова работать' (J.-P. Manchette. *La position du tireur couché*, 1981 [10]).

(7) *C'est que je ne suis pas critique, par conséquent [=donc] je ne suis pas spécialiste de mon œuvre* 'Я не критик, поэтому я не специалист в своей работе' (G. Perec. *Entretiens et conférences I*, 2003 [10]).

(8) *Le banquier Mortensen a déclaré qu'Elisa et lui avaient eu ce jour-là un rapport sexuel imprévu, par conséquent [=donc] rapide* 'Банкир Мортенсен сказал, что в тот день у них с Элизой был незапланированный, поэтому быстрый секс' (C. Lovey. *Monsieur et Madame Rivaz*, 2016 [10]).

Приведем пример с полифункциональной лексемой *partant* (причастие, предлог, реляционная единица), которая демонстрирует способность к образованию атрибутивных сочиненных рядов в значении *donc* 'поэтому':

(9) *Don Avelino travaillait avec application, avec une patience d'araignée tissant, fil à fil, sa toile. Si l'on me demandait quelle leçon j'ai retenue de ma longue collaboration avec Don Avelino, je répondrais: l'obstination de l'attente. J'étais jeune, partant [=donc] impulsif; je m'irritais parfois de cette immobilité que je prenais pour de l'indolence*

‘Дон Авелино работал усердно, с терпением паука, плетущего, нить за нитью, свою паутину. Если бы меня спросили, какой урок я извлек из долгого сотрудничества с Доном Авелино, я бы ответил: упрямство ожидания. Я был молод, поэтому импульсивен; меня иногда раздражала эта неподвижность, которую я принимал за праздность’ (M. del Castillo. *La Nuit du décret*, 1981 [10]).

Полифункциональные единицы с противительной семантикой в ряде контекстов выступают как функционально-семантические эквиваленты противительного союза *mais* ‘но’. Например, лексема *cependant* ‘между тем’ используются для соединения как самостоятельных предложений в значении противительного союза *mais* ‘но’ (пример (10)), так и двух частей сложного предложения для сопоставления двух одновременно происходящих действий в значении союза *et* ‘и’ (пример (11)). Фиксируются спорадические случаи использования единицы *cependant* ‘между тем’ при образовании сочиненного ряда, в котором нарушаются условия равноправия. В примере (12) компоненты сочиненного ряда обозначают разнопорядковые сущности (*цветочные клумбы, розы и заброшенность*), объединенные общей ситуацией (*нахождение в Ботаническом саду*), и иллюстрирует семантико-синтаксическое явление «сочинение несочиняемого» в интерпретации Б. Ю. Нормана [11, с. 172–194].

(10) *Carnivores, caractérisés par leur style de chasse (à l'affût), qui doit avoir eu un rôle non négligeable pour la mortalité des Cerfs de l'espèce philisi. Cependant [=mais] d'autres Carnivores pratiquent une autre méthode de chasse, visant un individu à l'intérieur d'un troupeau (en général, un parmi les plus faibles)* ‘Хищники, отличающиеся своим стилем охоты (в засаде), что, должно быть, сыграло значительную роль в гибели оленей вида *philisi*. Между тем другие хищники практикуют иной способ охоты, выслеживая особь в стаде (обычно одну из самых слабых)’ (Le socle de la chasse, 2020 [10]).

(11) *D'un doigt implacable il me désignait, cependant [=et] sa «misérable voix blessée» réussissait le miracle de produire à la fois un murmure, un râle et un sanglot de rire* ‘Неумолимым жестом он указывал на меня, а его «жалкий раненый голос» чудом производил ропот, вздох и всхлип хохота одновременно’ (Fr. Nourissier. *À défaut de génie*, 2000 [10]).

(12) *Je suis allée cet après-midi au jardin des Plantes. Il y avait des parterres de fleurs, des roses, cependant [=et] une imperceptible sensation d'abandon* ‘Сегодня днем я отправился в Ботанический сад. Там были цветочные клумбы, розы и неуловимое чувство заброшенности’ (A. Ernaux. *La vie extérieure*, 2000 [10]).

Для наречия *pourtant* ‘однако’ также свойственно соединение самостоятельных предложений (пример (13)), частей сложного предложения (пример (14)) и образование атрибутивного сочиненного ряда (пример (15)) в значении противительного союза *mais* ‘но’.

(13) *Je m’interdis d’écrire ici ces noms parce que ce ne sont pas des personnages fictifs mais des êtres réels. Pourtant [=mais] je n’arrive pas à croire qu’ils existent quelque part* ‘Я запрещаю себе писать здесь эти имена, потому что это не вымышленные персонажи, а реальные существа. Но я не могу поверить, что они где-то существуют’ (A. Ernaux. *L’événement*, 2000 [10]).

(14) *Ce compliment de moi-même à moi-même a une valeur très modérée; pourtant [=mais] j’y tiens* ‘Этот комплимент от меня самому себе имеет очень умеренную ценность; но я этим дорожу’ (J. Roubaud. *Poésie: récit*, 2000 [10]).

(15) *Il inclinait la tête de côté et plissait des yeux dans la lumière mate pourtant [=mais] éblouissante* ‘Он наклонял голову набок и щурился от тусклого, но ослепительного света’ (P. Pelot. *C’est ainsi que les hommes vivent*, 2003 [10]).

Очевидно, что единицы сочинения по-разному проявляют свои конъюнктивные свойства, т.е. образуют сочиненные ряды и соединяют части сложного предложения и самостоятельные предложения (см., например, рассуждения Е. В. Урысон о синтаксической природе союзов и коннекторов в русском языке [12, с.18]).

Таким образом, единица сочинения рассматривается нами как языковая единица, функция которой заключается в выражении типа семантических отношений (соединительного, разделительного, противительного и каузального), которые существуют между двумя и более соединенными с ее помощью синтаксическими компонентами: между частями простого предложения или частями сложного предложения, либо двумя самостоятельными предложениями. Они выполняют строевую роль, выражая отношения между внеязыковыми сущностями более точно и специализированно, чем собственно союзы. Обозначенные свойства единиц сочинения, не относящихся к традиционно выделяемому классу сочинительных союзов, требуют дальнейших научных изысканий.

Список использованной литературы

1. Antoine, G. *La coordination en français* / G. Antoine. – 2 vol. Paris: d’Artrey, 1958, 1962. – 1408 p.

2. Le Bidois, G., Le Bidois R. Syntaxe du français moderne: ses fondements historiques et psychologiques / G. Le Bidois, R. Le Bidois. – 2 vol. – T.2.– Paris, A. Picard, 1967. – 778 p.

3. Badiou-Monferran, Cl. Les conjonctions de coordination ou «l'art de lier ses pensées» chez La Bruyère / Cl. Badiou-Monferran. – Paris: Champion, 2000. – 645 p.

4. Marchello-Nizia, Ch., Combettes B., Prévost S., Scheer T. Grande Grammaire Historique du Français (GGHF) / Ch. Marchello-Nizia et al. – Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020. – 2185 p.

5. Wilmet, M. Grammaire rénovée du français / M. Wilmet. – Bruxelles: De Boeck, 2007. – 331 p.

6. Grevisse, M. Le petit Bon Usage de la langue française / C. Fairon, A.-C. Simon. – Paris: De Boeck Supérieur, 2018. – 576 p.

7. Reboul, A., Moeschler J. Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours / A. Reboul, J. Moeschler. – Paris: Armand Colin, 1998. – 220 p.

8. Grieve, J. Dictionary of Contemporary French Connectors / J. Grieve. – London: Routledge, 1996. – 544 p.

9. Кудрявцева, Н. Б. Дискурс и система сочинительных союзов современного французского языка : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.05 / Н. Б. Кудрявцева ; М.: МГЛУ, 2009. – 388 с.

10. Frantext [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.frantext.fr/>. – Дата доступа: 14.11. 2022.

11. Норман, Б. Ю. Когнитивный синтаксис русского языка / Б. Ю. Норман. – М.: Флинта, 2013. – 254 с.

12. Урысон, Е. В. Союзы, коннекторы и теория валентностей / Е. В. Урысон. – М.: Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2012. – 20 с.

УДК 81'42

Е. В. Пискун

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ
РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

В данной статье рассматриваются основные свойства, характеристики, лингвистические и прагматические особенности Интернет-дискурса. Выявлены особенности Интернет-дискурса на

грамматическом и лексическом уровнях, а также проанализированы коммуникативные функции эмодзи (смайлов) как одного из элементов современного Интернет-дискурса.

Ключевые слова: Интернет-дискурс, Интернет-коммуникация, эмодзи, анализ, письменная и устная речь.

Интернет – источник различных форм коммуникации. Коммуникация является неотъемлемым процессом в повседневной жизни. В современном мире большая часть общения между людьми происходит в виде Интернет-коммуникации. Данной проблеме посвятили свои работы Галичкина Е. Н., Щипицына Л. Ю., Кронгауз М. А. и др.

Ахренова Н. А. определяет Интернет-дискурс как «процесс создания текста в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, целенаправленное социальное действие, включающее взаимодействие людей и механизмы их сознания – когнитивные процессы» [1].

Коммуникация может быть между группой людей, одним человеком и группой людей, а также между человеком и компьютером; если в повседневной коммуникации основными участниками коммуникации являются «отправитель – сообщение – получатель», то в Интернет-коммуникации отправителем может быть как один человек, так и группа людей; сообщением может быть электронное письмо, новость либо же ссылка на сайт, видеозапись и др. Получателем также может быть как группа людей (в том числе и многомиллионная аудитория), так и один человек.

Галичкина Е. Н. выделила следующие характеристики Интернет-дискурса: виртуальность, опосредованность, дистанционность, гипертекстуальность, креолизованность, сочетание разных типов дискурса, равноправие участников, виртуальность, электронный сигнал сообщения, проницаемость (возможность присоединиться к коммуникации любому пользователю), специфическая этика (в данное понятие она включила анонимность, отсутствие четких правил поведения, ослабление социальных границ. Некоторые лингвисты в специфической этике выделяют также разнородность социальной среды и специфическую замену невербального общения (эмодзи)) [2].

Основными функциями эмодзи являются:

- функция дублирования: *Ура, каникулы!* 😊;
- функция замещения: предполагает замещение слова или понятия: *Купи мне* 🍏;
- функция смыслообразования: реализуется посредством последовательного использования нескольких эмодзи. Таким образом выстраиваются целые фразы: *У меня сегодня* 🎉🍰;

– функция придания текстовому сообщению дополнительного значения: *Пойдешь сегодня гулять? – Нет* 😞 [3].

Осуществляя анализ Интернет-дискурса, лингвисты выделяют грамматические и лексические особенности Интернет-дискурса. Особенности Интернет-дискурса на грамматическом уровне:

Особенности Интернет-общения на грамматическом уровне связаны с:

– активным использованием вопросительных предложений:

Это что, правда?

Часто вопросительные и восклицательные предложения сопровождаются множественными восклицательными и вопросительными знаками, что усиливает степень эмоциональности предложения / текста.

– опущение слов / эллипсис: *Пойдем?*

– частое использование простых предложений,

– использование междометий для эмоциональности и экспрессивности: *Ай-яй-яй!*

Особенности Интернет-дискурса на лексическом уровне:

– использование аббревиаций: *10x (thanks)* – спасибо, *ASAP (as soon as possible)* – как можно скорее; 弟妹 *dímèi* – младшие брат и сестра, в котором 第 представляет собой сокращенное слово 弟弟 *dìdì* (младший брат), а 妹 – уже сокращенное 妹妹 *mèimei* (младшая сестра);

– словосложение: *brofie* – разновидность селфи, сделанная с друзьями;

– усечение (слова, образованные путем сокращения слов): *cam (camera)* – фотокамера, *anon (anonymous)* – анонимный пользователь;

– аффиксация: *bestie (best friend)* – лучшая подруга;

– эрративы: слова, специально написанные с ошибками, значение которых понятно с первого раза: *da* – вместо *the*, *wut* – вместо *what*;

– неологизмы (новые слова и понятия): *car sandwich* – ситуация, когда легковой автомобиль застрял между двумя грузовиками; *me time* – время, которое человек посвящает себе, а не работе.

Также используются азбучные гибриды кириллиц или латиницы, иногда с помощью цифр: *Cдука* – компакт-диск; *4you – for you* – для тебя.

И. З. Булатова в своей статье выделяет следующие особенности Интернет-дискурса на лексическом уровне:

– неадаптированные заимствованные слова с незначительными формальными интеграциями: *3G, Bluetooth, Wi-Fi, GPS, браузер (browser), хэштэг (hashtag)* [4, с. 107–110];

– адаптированные заимствованные слова с орфографическими, фонологическими, морфологическими интеграциями в структуру русского языка: *аккаунт (account)*, *рейтинг (rating)*, *смартфон (smartphone)*, *скриншот (screenshot)*;

– слова-кальки: *голосовой поиск (voice search)*, *сенсорный экран (touch screen)*, пресс выпуск (*press release*);

– слова-гибриды в виде смешения русской и английской частей слова: *Play Маркет (Google Store)*, *Play Книжки (Play Books)*, *SIM-карта (SIM card)* [2].

Одним из отличительных свойств Интернет-дискурса является синтез письменной и устной речи.

Письменная устная речь – это речь, которая, несмотря на свою письменную форму, обладает характеристиками устной речи с точки зрения структуры и лексики. Она возникла вследствие приспособления языка к условиям общения в Интернете. Этот синтез связан с фатической функцией Интернет-коммуникации. Она определяет большинство жанров Интернет-коммуникации: чаты, блоги, форумы и т. д.

Основные свойства письменной устной речи:

– диалогичность;

– использование смайликов (выполняют функции мимики и эмоций), зачеркивание текста, описание поведения (обозначение эмоций текстом в звёздочках), регистр (прописные и строчные буквы, часто воспринимаемые как аналог громкости), различные шрифты, аббревиатуры, которые используются в целях экономии (*ИМНО – In my humble opinion*), использование слов, появившихся в результате написания на другой раскладке (*ghbdtn – привет*), нарочное нарушение орфографии слов (*канешна*).

В настоящее время Интернет-дискурс не только представляет собой сферу общения, но и оказывает влияние на саму личность, что проявляется в особенности выбора используемых языковых средств: 1) лингвистических: использование идиом, цифровых и буквенных обозначений, цитат; 2) структурно-семантических: определенное расположение частей на экране и внутри текста, использование графических знаков и пробелов для акцентирования внимания; 3) экстралингвистических: использование картинок, фотографий, художественно-графических изображений.

Таким образом, анализ Интернет-дискурса показал, что исследование Интернет-дискурса как жанра современной коммуникации является актуальным ввиду его постоянного развития, а также множественности подходов в его изучении.

Список использованной литературы

1. Ахренова, Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... док. фил. наук : 10.02.19 / Н. А. Ахренова ; Московский государственный областной университет. – М., 2009. – 35 с.

2. Галичкина, Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языка: автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20 / Е. Н. Галичкина ; Астраханский государственный педагогический университет. – Астрахань, 2001. – 40 с.

3. Ускова, А. И. Эмодзи как феномен цифровой коммуникации XXI века [электронный ресурс] / А. И. Ускова // Актуальные вопросы правоведения и практики перевода. – 2019. – №9. – Режим доступа: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2019/uskova-2019.html>. – Дата доступа: 07.12.2022.

4. Булатова, И. З. Особенности интернет-коммуникации в системе национального русского языка / И. З. Булатова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №3 (105). – С.107–110.

УДК [81-11:572.08]:114

Г. В. Поух

КАНЦЭПТАСФЕРА ПРАСТОРЫ Ў ЗАХОДНЕЕЎРАПЕЙСКОЙ ЛИНГВІСТЫЧНОЙ АНТРАПАЛОГІІ

Артыкул прысвечаны праблеме ўвасаблення канцэптасферы прасторы ў заходнееўрапейскай лінгвістычнай антрапалогіі ХХ стагоддзя. Прааналізаваны асноўныя складнікі адзначанай канцэптасферы (тыпалогіі сістэм адліку і сістэм каардынат; семантыка прасторы ў розных культурах і лінгвістычныя рэсурсы яе ўвасаблення; тапаніміка і тапалогія як спосабы лакалізацыі аб'ектаў). Сцвярджаецца, што асноўны прадмет даследавання ў лінгвістычнай антрапалогіі складаюць сістэмныя разыходжанні ў інтэрпрэтацыі катэгорыі прасторы прадстаўнікамі розных культурных супольнасцяў, увасобленыя ў лінгвістычных канцэптах.

Ключавыя словы: *лінгвістычная антрапалогія, прастора, канцэпт, дэіксіс, сістэма каардынат.*

Лінгвістычная антрапалогія як міждысцыплінарная сфера даследавання мовы як культурнага рэсурса, а маўлення – як культурнай практыкі [1] сфарміравалася ў пачатку XX стагоддзя ў межах паўночнаамерыканскай антрапалогіі. На пачатковым этапе яе задачай было занатаванне моў карэнных народнасцей (найперш паўночнаамерыканскіх) і іх граматычных структур. Пазней у цэнтры ўвагі лінгвістычнай антрапалогіі апынуліся віды дзейнасці, якія суправаджаліся маўленнем, і ўзаемасувязь паміж моўнымі сродкамі і кантэкстам [2]. Лінгвістычная антрапалогія мае на мэце стварэнне этнаграфічна абгрунтаваных апісанняў лінгвістычных структур, якія выкарыстоўваюцца рэальнымі людзьмі ў рэальнай прасторы. Суб'ектаў маўлення лінгвістычныя антрапалагі разглядаюць найперш як суб'ектаў сацыяльнага дзеяння, прадстаўнікоў пэўных супольнасцяў. Адзначаныя супольнасці маюць уласныя грамадскія інстытуты і ўтвараюць сетку чаканняў, перакананняў і светапоглядных каштоўнасцей, якія судатыкаюцца, але не заўжды накладваюцца адно на адно [1].

Адным з узроўняў такіх светапоглядных судотыкаў выступае інтэрпрэтацыя катэгорыі прасторы прадстаўнікамі той ці іншай супольнасці і яе рэалізацыя моўнымі сродкамі, што не толькі спрыяе развіццю лінгвістыкі прасторы як сферы даследавання, але і дэманструе значнасць лінгвістычнага падыходу да адпаведнай галіны антрапалогіі. Лінгвістычная антрапалогія вывучае механізмы стварэння і канцэптуалізацыі прасторавых сістэм каардынат у мове і свядомасці і разнастайнасць спосабаў прасторавай рэпрэзентацыі зрокавых, слыхавых, тактыльных і іншых уражанняў, а таксама выкарыстанне адзначаных сістэм з мэтай усталявання ўзаемасувязяў паміж мовай і мысленнем, лінгвістычнымі кодамі і пазалінгвістычнымі катэгорыямі. Лінгвістычная антрапалогія разглядае пазалінгвістычнае мысленне як прамежкавую пераменную, якая вызначае культурныя адметнасці прасторавых паводзінаў. Цікавасць для даследчыкаў уяўляе таксама ўплыў лінгвістычных сродкаў апісання прасторы на пазалінгвістычнае прасторавае мысленне, метафарызацыя прасторы ў побытавым маўленні як прыклад прасторавага мыслення.

Сучасныя даследаванні ў галіне лінгвістычнай антрапалогіі дэманструюць істотныя адрозненні паміж сродкамі асэнсавання і апісання прасторы ў розных культурах, прычым лінгвістычныя разыходжанні адпавядаюць кагнітыўным і адлюстроўваюць іх, што ставіць пытанні, датычныя сувязі паміж культурнымі і лінгвістычнымі канцэптамі, з аднаго боку, і біялагічнымі чыннікамі кагнітыўных працэсаў, з другога.

Падкрэсліваючы наяўнасць істотных адрозненняў паміж семантычным нападуненнем прасторавых катэгорый у розных мовах, брытанскі сацыёлаг Стывен Левінсан (*Stephen C. Levinson*) разглядае адметнасці ўспрымання прасторы носьбітамі розных моў, надаючы асаблівую ўвагу сістэмам адліку, прынятым у прасторавым мысленні і яго моўным увасабленні. Асэнсаванне прасторы выступае, на думку даследчыка, першым эвалюцыйным этапам сістэмнага міжмадальнага асэнсавання рэчаіснасці шляхам спалучэння інфармацыі, атрыманай ад розных органаў успрымання – зрокавай, слыхавой, кінестэтычнай, вестыбулярнай, пастаўнай і інш., – у тым ці іншым чынам суаднесеныя адно з адным прасторавыя ўяўленні. С. Левінсан супрацьпастаўляе розныя сістэмы адліку (эгацэнтрычныя і алацэнтрычныя; арыентаваныя на назіральніка, аб’ект альбо асяроддзе) на ўзроўні канцэптаў, якімі карыстаюцца носьбіты адпаведнай культуры, а таксама лінгвістычных сродкаў выразнасці для кожнай з гэтых сістэм у розных мовах. Адзначаецца, што пэўныя сістэмы адліку пераважаюць у адных мовах і амаль адсутнічаюць у іншых [3]. Значная частка даследавання прысвечана размежаванню моўных сродкаў увасаблення “адносных” і “абсалютных” сістэм адліку. Адносныя сістэмы прасторавага адліку зыходзяць з таго ці іншага вызначанага пункту погляду і, адпаведна, маюць суб’ектыўны характар. З гэтай прычыны яны атрымалі назву “дэіктычныя” (*deictic*), альбо ўказальныя, нягледзячы на тое, што, як заўважае С. Левінсан, такія апісанні не заўжды з’яўляюцца эгацэнтрычнымі: функцыю пункту адліку можа выконваць не суб’ект маўлення і нават не ўдзельнік гутаркі, а старонні аб’ект. Такім чынам, дэіксіс уяўляе сабой інтэрпрэтацыю лінгвістычных выказаў праз уласцівасці маўлення як падзеі. Размежаванне суб’ектна-арыентаваных сістэм і сістэм, у якіх пунктам адліку выступае адрасат альбо трэцяя асоба, мае вялікую сацыялагічную значнасць. У сваю чаргу, у дэіктычных сістэмах сустракаюцца недэіктычныя вызначэнні прасторы як спасылка на старонні тэкст (т. зв. “транспазіцыі Бюлера” [4]), тады як дэіктычныя вызначэнні прасторы можна разглядаць як спецыфічныя выпадкі суб’ектыўнага выкарыстання сістэмы, якая сама па сабе дэіктычнай не з’яўляецца. Істотную функцыю выконвае таксама размежаванне першаснай і другаснай сістэм каардынат. Калі ў першаснай сістэме каардынат рэферэнтам выступае сам назіральнік, то ў другаснай сістэме аб’ект, ад якога вядзецца адлік, становіцца яе рэферэнтным цэнтрам і атрымлівае звычайна не ўласцівыя яму прасторавыя характарыстыкі (напрыклад, у выказах кшталту “на

пярэднім баку”, “на зваротным баку” пярэдні і зваротны бакі прызначаюцца ўмоўна, па дамоўленасці паміж камунікантамі).

У шэрагу моўных супольнасцяў актыўна выкарыстоўваюцца фіксаваныя, ці абсалютныя, каардынаты – напрыклад, поўнач, поўдзень, захад і ўсход. Лінгвістычная антрапалогія разглядае бакі свету як абстрактныя паняцці, культурныя ўмоўнасці, якія могуць мець любыя вызначальныя ўласцівасці, узгодненыя моўнай супольнасцю, а не “прыродныя” напрамкі, нягледзячы на тое, што грунтуюцца яны менавіта на прыродных з’явах. Так, напрыклад, усход і захад сонца не могуць выступаць вызначальнымі чыннікамі фіксаванай сістэмы каардынат з прычыны таго, што адбываюцца ў розны час у розных месцах – адпаведна, культурныя супольнасці ўсталявалі ўласныя сістэмы каардынат, не зважаючы на другасныя чыннікі (вятры ў розныя поры года, горныя схілы, лінію ўзбярэжжа, прылівы і адлівы, месцазнаходжанне зорак на небасхіле і пад.). Праз вялікую колькасць і разнастайнасць пералічаных вышэй чыннікаў, такія сістэмы каардынат не маюць патрэбы ў сектарах альбо простакутных перакрываваннях восей, нягледзячы на іх наяўнасць у шэрагу сістэм, арыентаваных на бакі свету. Абсалютныя сістэмы каардынат ствараюць масіў знешніх апор, пазбаўлены пэўнага пункту погляду. Такія сістэмы даследчыкі [4] называюць “алацэнтрычнымі”. Выбітныя аб’екты той ці іншай мясцовасці, найперш ва ўмовах абмежаванай прасторы, таксама маюць падобныя ўласцівасці, але значна меншую ступень абстрагаванасці.

Акрамя вывучэння розных сістэм адліку ў кантэксце семантыкі прасторы, лінгвістычная антрапалогія даследуе сістэмы лакалізацыі, у якіх адсутнічае пункт адліку, тапаніміку (калі аб’ект змяшчаецца ў месцы, якое мае ўласную назву), разгледжаны вышэй дэйксіс (вызначэнне месцазнаходжання аб’екта адносна зямной паверхні), тапалогію (вызначэнне месцазнаходжання аб’екта на зямной паверхні) і рух. Так, напрыклад, паміж двума аб’ектамі, форма і памер якіх невядомыя, могуць існаваць толькі найпрасцейшыя прасторавыя сувязі (блізкасць, парадак, далучэнне і працягласць). Такія семантычныя канцэпты, увасобленыя ў прыназоўніках “блізу”, “каля”, “паміж”, “у” і пад., атрымалі назву тапалагічных.

Адным са шляхоў лакалізацыі аб’екта, унікаючы паняццям базавай эўклідавай геаметрыі, з’яўляецца тапаніміка – наданне месцам уласных найменняў. Відавочна, большасць найменняў маюць сітуацыйны характар, але ў любой моўнай супольнасці заўжды ўжываецца пэўная колькасць стандартных тапонімаў. Антрапалагі [4]

адзначаюць даволі высокую ступень упарадкаванасці тапанімікі прымітыўных супольнасцяў, а таксама сістэмную варыянтнасць наменклатурных адзінак ад аднаслоўных лексем да фразем у залежнасці ад культурнай значнасці геаграфічнага аб'екта і яго месца ў таксанамічнай іерархіі.

Лінгвістычная антрапалогія грунтуецца на ўласцівай сацыяльнай антрапалогіі і археалогіі традыцыі прасторавага картаграфавання прыродна-культурнай дыхатаміі. У кантэксце гэтай дыхатаміі адметнасці ландшафту разглядаюцца з пункту погляду асацыятыўных сувязяў і сімвалізму, прыдатнасці да традыцыйных практык (напрыклад, палявання альбо выпасу), а таксама лінгвістычных рэсурсаў увасаблення прасторавых уяўленняў розных культур, што далучае яе, з аднаго боку, да агульнай антрапалогіі прасторы, а з іншага – да тэорый асэнсавання прасторы, распрацаваных кагнітыўнымі навукамі. У сваіх даследаваннях лінгвістычныя антрапологі распрацоўваюць мадэль ментальнай рэпрэзентацыйнай сістэмы чалавека, падкрэсліваючы разнастайнасць і шматграннасць ментальных рэпрэзентацый прасторы (зрокавыя вобразы, ментальныя карты, увасабленне прасторавых сувязяў праз сістэму прыназоўнікаў і інш.) [3].

Асобную галіну лінгвістычнай антрапалогіі складае вывучэнне ўзаемасувязі і ўзаемаўплыву хатняй і публічнай прастор, адпаведнасці паміж прасторавай арганізацыяй асяроддзя і лінгвістычнымі формамі, з улікам іх прыналежнасці да афіцыйнага альбо неафіцыйнага стылю маўлення. Канцэптасфера прасторы даследуецца таксама праз моўныя сродкі яе апісання: як носьбіты той ці іншай мовы называюць пэўныя месцы, апісваюць месцазнаходжанне аб'ектаў у адносінах адно да аднаго, вызначаюць напрамак руху і пад. [3]

Актуальнай праблемай лінгвістычнай антрапалогіі з'яўляецца таксама ступень кантэкстуалізацыі моўных адзінак у залежнасці ад памеру і культурнага ўзроўню супольнасці, у межах якой яны выкарыстоўваюцца. Вынікі праведзеных заходнееўрапейскімі і паўночнаамерыканскімі антрапологамі [4; 5] даследаванняў сведчаць, што сэнс моўных адзінак, якія выкарыстоўваюцца прадстаўнікамі невялікіх непісьменных супольнасцяў, у значна большай ступені залежыць ад кантэксту, у параўнанні з развітымі моўнымі сістэмамі буйных супольнасцяў.

Такім чынам, праведзены аналіз навуковых прац у галіне лінгвістычнай антрапалогіі дазваляе вылучыць у якасці аднаго з прадметаў яе даследавання сістэмныя разыходжанні ў інтэрпрэтацыі катэгорыі прасторы прадстаўнікамі розных культурных супольнас-

цяў, увасобленыя ў лінгвістычных канцэптах. Адзначаныя света-поглядныя адрозненні ахопліваюць шэраг прасторавых уяўленняў, уласцівых пэўнай супольнасці, – ад касмалогіі да арганізацыі хатняй гаспадаркі, ад эстэтычных каштоўнасцей да матэрыяльнай культуры.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Duranti, A. Linguistic Anthropology / A. Duranti. – New York : Cambridge University Press, 1997. – 398 p.
2. Duranti, A. History of Linguistic Anthropology / A. Duranti // Linguistic Anthropology / ed. A. Sujodjic. – Paris : UNESCO-EOLSS, 2009. – P. 263–278.
3. Levinson, S. C. Space in language and cognition: explorations in cognitive diversity / S. C. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 389 p.
4. Levinson, S. C. Language and Space / S. C. Levinson // Annual Review of Anthropology. – 1996. – Vol. 25. – P. 353–382.
5. Perkins, R. D. Deixis, Grammar and Culture / R. D. Perkins. – Amsterdam ; Philadelphia : Benjamins, 1992. – 245 p.

УДК 811.111'37

И. Г. Цеханович

СТРАТЕГИИ ОБЫДЕННОГО ТОЛКОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ РАЗНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП

В статье рассматривается вопрос о факторах, детерминирующих выбор стратегий толкования авторами краудсорсингового онлайн-словаря Urban Dictionary. Ведущими стратегиями в исследуемом материале оказались логическая и описательная, что связано с характером лексических единиц (денотатная и номинальная лексика). Установлено, что на выбор стратегий описания семантики оказывают влияние особенности класса денотатов, поименованного словом, а также стремление авторов словаря к самовыражению и эмоциональной экспрессивности.

Ключевые слова: краудсорсинговый онлайн-словарь, стратегии толкования, логическая, описательная, перечислительная, синонимическая, оноματοпоэтическая, ассоциативная стратегии, деакронимизация.

Одноязычная лексикографическая практика на протяжении многовековой истории своего существования сталкивается с многочисленными проблемами, требующими теоретического осмысления. Среди фундаментальных вопросов был и остается тот, что связан с выбором наиболее адекватной стратегии толкования, способной минимальными языковыми средствами передать достаточный объем информации о значении толкуемой единицы. Поиск решения данной задачи осуществляется в рамках ряда лингвистических парадигм, в том числе и когнитивной, которая может внести существенный вклад в разработку обсуждаемой проблемы. Д. Геерартс одной из специфических черт когнитивной лингвистики, точнее – когнитивной семантики, называет включение в описание значений как семантического (интенционального), так и референтного (экстенционального) уровней [1, p. 1161]. Иными словами, значение лексической единицы совмещает в себе две ипостаси – индивидуальную и коллективную, причем индивидуальная составляющая первична (см. работы М. В. Никитина, П. Гендэрфорса, Н. Н. Болдырева и др.). Н. Н. Болдырев связывает современный этап развития когнитивистики с экспериенциальным подходом к описанию семантики, который учитывает «особенности не только теоретического, но и обыденного познания» [2, с. 34], подчеркивая мысль, что этот подход «обеспечивает более глубокое и более естественное описание значений слов» [2, с. 35].

Обращение к исследованию обыденных толкований видится актуальным, так как представления носителей языка, не обладающих профессиональными лингвистическими знаниями, о семантике слов и способах её репрезентации могут наметить пути решения проблем, связанных с поиском наиболее адекватных стратегий описания значений лексических единиц, что неизбежно связано с выяснением обстоятельств, детерминирующих их выбор. В этой связи, целью настоящего исследования стало выявление факторов, оказывающих влияние на выбор стратегий толкования, «под которыми будем понимать наиболее оптимальные с точки зрения авторов словарных статей способы раскрытия лексического значения единицы» [3, с. 44]. Попутно отметим, что термины «стратегия» и «способ» в данной работе будем использовать синонимично.

Материалом исследования послужили дефиниции слов *time* (количество отобранных толкований, раскрывающих основное значение – 39), *school* (1204), *water* (48), *dog* (142), *man* (71), селекция которых осуществлялась из краудсорсингового онлайн-словаря Urban Dictionary [4], природа которого заключается в «народном»

принципе аккумуляции контента, т.е. любой пользователь Интернета, зарегистрировавшись на данном словарном портале, может стать одним из многочисленных его авторов, добавляя в вокабуляр лексические единицы и их толкования. Подавляющее большинство участников этого лексикографического проекта не обладают профессиональными лингвистическими знаниями и, таким образом, являются носителями обыденного языкового сознания, актуализируемого в словарных толкованиях. Кроме этого, существенная разница в количестве дефиниций к выбранным лексическим единицам дает основание полагать, что существенная часть авторского коллектива Urban Dictionary – это молодые люди подросткового возраста.

Выбор вокабул – «заголовков словарных статей» [5, с. 62], дефиниции которых подверглись анализу, был определен рядом критериев. Во-первых, принадлежностью данных слов к разным лексико-семантическим группам («Абстрактные», «Артефакты», «Вещественные существительные», «Зоонимы», и «Наименования лиц» согласно классификации лексико-семантических разрядов, разработанной И. В. Арнольд [6]). Во-вторых, параметром частотности (отобранные лексические единицы входят в первую тысячу наиболее частотных слов по данным Corpus of Contemporary American English [7]), причем каждая из них занимает первую позицию в ранге частотности в лексико-семантических группах.

Анализ материала настоящего исследования показал, что «лексикографы-любители» используют достаточно широкий репертуар способов раскрытия лексического значения, в который входят как свойственные традиционной одноязычной лексикографии стратегии дефинирования (логическая, описательная, синонимическая, перечислительная), так и те, которые в профессионально созданных толковых словарях не находят применения (ассоциативная, ономотопеэтическая, деакронимизация) (см. таблицу 1).

Как явствует из таблицы, ведущим способом описания значения в исследуемых лексико-семантических группах оказался логический (в научной литературе для обозначения данной стратегии встречаются термины аналитическая (У. Вайнрайх), дефиниционная (Л. Згуста, Ю. Д. Апресян), *genus-and-differentia* (S. Atkins), сущность которого сводится к двум мыслительным операциям: категоризации, с одной стороны, т.е. подведение образа предмета, явления, события и т. д. под определенную категорию / рубрику при помощи использования родового компонента (классификатора, категоризатора); и дифференциации, с другой стороны, когда происходит описание

признаков, способных отличить поименованный словом образ объекта от других, входящих в эту же категорию. Например, *School – a place where all people can go to learn certain materials that are useful in everyday life, for the most part*, где слово *place* выполняет роль классификатора, а основным дифференциальным признаком выступает утилитарный (*learn certain materials*). В исследуемом материале выявлены случаи, когда дефиниция по формальным показателям является логической, однако в позиции классификатора находятся единицы, выполняющие не категоризирующую, а в большей степени эмоционально-оценочную функцию: *school – hell, disguised as easy learning*. В нашем исследовании такую разновидность логической стратегии толкования мы назвали квазилогической, которая была обнаружена во всех анализируемых лексико-семантических группах.

Таблица 1 – Стратегии толкования единиц разных лексико-семантических групп¹

Слова \ Стратегии	time	school	water	dog	man
Логическая	100 %	54 %	100 %	73 %	94 %
Описательная	43 %	29 %	20 %	38 %	35 %
Синонимическая	–	–	–	1,4 %	–
Перечислительная	–	–	–	–	3 %
Ассоциативная	–	26 %	–	7 %	3 %
Ономатопоэтическая	–	–	–	4 %	–
Деакронимизация	–	14 %	–	–	–

Высокая частотность логической стратегии может быть истолкована несколькими факторами. Прежде всего, это характер самой лексики: слова, относящиеся к денотатной («Артефакты», «Зоонимы» и «Вещественные существительные») и номинальной («Наименования лиц») категориям лексических единиц легко укладываются в так называемые таксономические модели. С другой стороны, слово *time*, относящееся к лексико-семантической группе «Абстрактные существительные», семантика которых носит сигнификативный характер, что может затруднять процесс категоризации, толкуется по-

¹ В таблице указывается удельный вес стратегий, используемых как автономно, как и в составе смешанной стратегии, когда в одной словарной статье используется несколько способов толкования, например, логический и описательный.

средством логической стратегии в 100 % случаев. Однако следует отметить, что в подавляющем большинстве случаев авторы словарных статей в качестве классификаторов выбирают слова широкой семантики, типа *thing, something* (), что наталкивает на мысль о том, что для носителей языка чрезвычайно важным для раскрытия лексического значения оказывается категоризация.

По всей вероятности, именно с этим обстоятельством связано не столь частотное обращение к описательной стратегии, характерной чертой которой является отсутствие классификатора, а «вся необходимая для толкования информация выражается описательной частью» [8, с. 76]: *dog – A very fluffy soft or not soft they can be small or big they also a man's best friend.* В исследуемом материале данная стратегия крайне редко встречается автономно, «народные лексикографы» предпочитают использовать её в сочетании с логической, по всей вероятности, интуитивно усматривая в данной комбинации возможность наиболее адекватно и полно описать лексическое значение вокабулы. Эти две стратегии выявлены во всех анализируемых группах, что может свидетельствовать об их универсальном характере, по крайней мере в пределах исследуемого материала.

Малочисленными оказались перечислительная и синонимическая стратегии. Перечислительная стратегия (дескрипция значения происходит за счет перечисления гипонимов, входящих в понятие толкуемого слова) обнаружена только к слову *man*, причем в комбинации с логической стратегией: *man – An adult male human. A husband. A male lover or sweetheart.* Синонимическая стратегия (толкование осуществляется при помощи указания синонима или синонимического ряда) выявлена в единичном случае к вокабуле *dog* (*Doggo, pup, pupper, doggie, doggle, woofle*), что является вполне закономерным фактом, так как «о синонимии среди идентифицирующих слова можно говорить ... в том смысле, в каком говорят о разных именах одного референта» [9, с. 333]. Действительно, материал нашего исследования доказывает этот факт, ведь в качестве толкующих синонимов автором словарной статьи выбраны единицы сленговой лексики, относящиеся к одному и тому же классу денотатов. При толковании данной вокабулы была обнаружена нетипичная для традиционной одноязычной лексикографии, но имеющая место в краудсорсинговом словаре ономатопоэтическая стратегия, сущность которой заключается в звукоподражании, т. е. «графической (буквенной) передаче характерных звуков, порождаемых представителями фауны» [3, с. 49]: *dog – woof woof! Bark bark!* Данная стратегия представляет собой весьма «экономный» и вместе с тем эффективный

способ описания значения, что становится возможным благодаря профилированию салиентного признака – информации о перцептивно воспринимаемой и наиболее яркой характеристике описываемой сущности [10, с. 433].

Среди стратегий, несвойственных традиционным одноязычным словарям общей направленности, оказалась ассоциативная, сущность которой заключается в приведении ассоциаций, вызванных к жизни толкуемым словом. Под ассоциацией в когнитивной лингвистике принято понимать «связывание двух явлений, двух представлений, двух объектов и т.п. обычно - стимула и сопровождающей его реакции» [11, с. 13]. Группировка стимула и реакции зачастую носит индивидуальный характер и связана с личностным восприятием мира, эмоциональным отношением субъекта к поименованной словом сущности. Концентрация ассоциативной стратегии в анализируемом материале приходится на вокабулу *school*. Интересно заметить, что наиболее частотным ассоциатом к стимулу *school* оказалось слово *hell*, которое выражает сугубо эмоционально-оценочное отношение «лексикографов-любителей» к учебному заведению, поименованному лексической единицей *school*. Кроме этого, в дефиниционном фонде данной вокабулы была обнаружена стратегия, которая строится по принципу дешифровки акронима, т.е. используемые в толковании лексические единицы начинаются с букв, входящих в состав вокабулы: *school* – “*S-seven C-crappy H-hours O-of O-our L-life*”. В этой связи данный «экзотический» (в том смысле, что он не встречается в профессионально созданных толковых словарях) способ раскрытия значения мы поименовали как деакронимизация. Как видится, применение этой стратегии авторами словарного ресурса связано с их стремлением к самовыражению, эмоциональной экспрессии и самобытности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что для рядовых носителей языка, какими являются многочисленные авторы словарных статей Urban Dictionary, важнейшим моментом описания лексического значения является категоризация, о чем говорит масштабное использование логической стратегии при толковании единиц всех лексико-семантических групп. Установлено, что фактором, детерминирующим выбор именно этой стратегии, стал идентифицирующий характер лексики, что также повлияло на минимальное использование синонимической и перечислительной стратегий. Кроме этого, на выбор стратегии толкования могут влиять особенности класса денотатов, обладающих салиентными признаками, в частности затрагивающие такой модус перцепции как звуковой (ономатопоэтическая стратегия). Помимо всего

прочего, эмоциональная экспрессивность и стремление к самовыражению оказались теми факторами, которые детерминируют использование квазилогической и ассоциативной стратегий, а также стратегии деакронимизации.

Список использованных источников

1. Geeraerts, D. Lexicography / D. Geeraerts // The Oxford handbook of cognitive linguistics / ed.: D. Geeraerts, H. Cuyskens. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2007. – P. 1160-1174.

2. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику : курс лекций / Н. Н. Болдырев. – Изд. 4-е. – Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – 236 с.

3. Цеханович, И. Г. Стратегии лексикографического описания семантики лексических единиц (на материале зоонимов краудсорсинговых онлайн-словарей) / И. Г. Цеханович // Вестник МГЛУ. Сер. 1, Филология. – 2022. – №2 (117). – С. 42- 51.

4. Urban Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.urbandictionary.com>. – Date of access: 15.01.2023.

5. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : ООО «Пидигрим», 2010. – 486 с.

6. Арнольд, И. В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования (на материале имени существительного) / И. В. Арнольд. – Ленинград : Просвещение : Ленинградский гос. пед. ин-т, 1966. – 195 с.

7. Corpus of Contemporary American English [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.english-corpora.org/coca> – Date of access: 18.12.2022.

8. Арбатский, Д. И. Толкование значений слов. Семантические определения / Д. И. Арбатский. – Ижевск : Изд-во «Удмуртия», 1977. – 100 с.

9. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 384 с.

10. Харитончик, З. А. Салиентность и релевантность знания как факторы деривационной активности лексических единиц [Электронный ресурс] / З. А. Харитончик // Научная электронная библиотека Elibrary.ru. – Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_37128792_32925393.pdf. – Дата доступа : 20.12.2022.

11. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.] ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 37.091.33:004.77:37.091.313:811.111

В. В. Аверьянова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье описываются особенности самостоятельной работы по изучению английского языка. Представлены различные приложения и ресурсы сети Интернет, позволяющие изучать иностранные языки самостоятельно. Анализируются преимущества и недостатки информационных ресурсов, предлагаются оптимальные способы их использования в качестве дополнения к учебным занятиям или в процессе самостоятельного изучения языка. Описываются приложения, позволяющие комплексно изучать язык, а также совершенствовать отдельные навыки.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, Интернет-ресурсы, приложение, обучение английскому языку, мотивация.*

Одним из важнейших условий межкультурной коммуникации является владение иностранными языками. Обучение иностранным языкам может происходить как в учебной аудитории, так и самостоятельно. Причем в настоящее время возрастает роль самостоятельной работы.

В условиях нехватки времени и материальных ресурсов многие люди делают выбор в пользу самостоятельного изучения. Такой подход требует высокого уровня мотивации, так как изучение иностранных языков – это процесс с отложенным вознаграждением. Поэтому важно, чтобы обучение происходило в увлекательной форме, с игровыми элементами.

Самостоятельная работа приобретает все большее значение и при обучении иностранному языку в учебных заведениях. Например, в учебных планах вузов представлено общее количество часов для изучения дисциплины и аудиторное количество часов. Для дисциплины «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английского)» (специальность «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций») – это соответственно 702 и 320 часов. То есть, более половины выделяемых на изучение дисциплины часов – это самостоятельная работа.

Использование информационных ресурсов для самостоятельной работы обучаемых приводит к изменению роли учителя в образовательном процессе [1, с. 408]. В соответствии с концепцией компетентностного подхода учитель должен развивать учеников, помогать им стать независимыми. Он здесь – посредник, так как обучаемые самостоятельно управляют своим учебным процессом, берут на себя ответственность за свое обучение. Для организации самостоятельной работы преподаватель учит находить информацию и обрабатывать, анализировать ее.

Среди ресурсов для самостоятельного изучения английского заметное место занимает *Duolingo*. Это приложение имеет более 100 миллионов скачиваний в сервисе Google Play. Кроме английского, с русским интерфейсом можно изучать немецкий, французский и испанский языки. С использованием английского интерфейса для изучения доступно 39 языков.

Приложение *Duolingo* имеет ряд преимуществ. Здесь представлен практически бесплатный функционал. Заниматься можно не только в приложении, но и на сайте. Курс построен в виде мини-уроков, где комплексно тренируются грамматические навыки, навыки восприятия речи и чтения. Грамматические правила снабжены иллюстрациями – картинками и примерами употребления. Запоминание слов обеспечивается за счет разнообразия заданий и повторения. Предлагаются задания на множественный выбор, заполнение пропусков, перевод в русского на английский и наоборот, упражнения на написание озвученного слова или фразы; повторение и чтение фраз в микрофон. Те задания, в которых совершены ошибки, повторяются несколько раз для закрепления правильного употребления.

В приложении представлено много заданий на прослушивание речи и воспроизведение слов и фраз. Прослушивать можно как в обычном, так и в замедленном темпе, что удобно для тех, кто только начинает изучение языка.

Недостатком приложения является недостаточный уровень тренировки речевых навыков. Устная речь тренируется только в виде повторения или прочтения в микрофон коротких фраз. Причем фиксируются только очень грубые ошибки, даже замена некоторых слов принимается системой как правильный вариант. Развитие навыков письменной речи представлено только в виде написания слов, отдельных фраз и коротких предложений.

В целом, приложение *Duolingo* в наибольшей степени подходит тем, у кого уровень знания языка – начальный или нулевой. В этом

случае занятия с использованием *Duolingo* имеют высокую эффективность. Это в первую очередь справедливо по отношению к тем, кто решил самостоятельно изучать иностранный язык.

Duolingo также может использоваться в качестве дополнения к занятиям в учебных заведениях. По результатам использования *Duolingo* в университете было проведено исследование [2]. На основе применения статистических методов в данном исследовании было выявлено достоверное повышение уровня владения студентами иностранным языком на 27%. Причем наиболее результативным было использование приложения студентами с низким уровнем языковой компетенции. Применение *Duolingo* помогло сократить отставание указанных студентов, устранить пробелы в базовой лексике.

Среди других популярных приложений по комплексному изучению языков можно отметить *Babbel* (более пятидесяти миллионов скачиваний на Google Play), *Lingualeo*, *Busuu*, *Simpler* (более десяти миллионов скачиваний каждое), *Lingvist*, *Puzzle English* (более одного миллиона скачиваний).

Комплексные приложения целесообразно использовать на начальном этапе изучения английского. Для дальнейшего совершенствования базовых навыков английского языка лучше пользоваться специализированными ресурсами. Например, есть ресурсы, которые помогут значительно увеличить словарный запас. На некоторых сайтах на основе видео- и аудиозаписей речи носителей языка тренируются навыки восприятия и понимания речи. Современные технологии также позволяют поговорить с носителем языка, то есть развивать навыки живого общения.

Увеличить словарный запас помогут приложения для запоминания лексики *Quizlet*, *Anki*, *Reword*, *Words*, «Мой словарь: учи нужные слова» и другие. Самые популярные из них, судя по количеству скачиваний в Google Play – это *Quizlet* и *Anki* (более десяти миллионов скачиваний).

Quizlet предлагает очень удобный и понятный интерфейс. Предлагаются карточки, задания на выбор, написание и сопоставление слов. Работать можно как на сайте, так и в приложении.

Quizlet можно эффективно использовать в режиме самостоятельного изучения английского, так как представлено большое количество готовых подборок слов по темам. Также этот ресурс будет полезен в качестве дополнения к занятиям английским языком с преподавателем. Преподаватель может создавать свои списки слов. Для иллюстрации каждого слова прямо на ресурсе предлагается около

десяти красочных картинок. Создавать подборки слов можно на компьютере, слова легко и очень быстро загружаются по отдельности или списком. Единственный существенный недостаток, который был до недавнего времени – это отсутствие примеров употребления слов в контексте. Также некоторое время назад резко ограничили возможности бесплатного пользования программой и приложением.

Программу *Anki* можно использовать как в процессе самостоятельного изучения английского, так и в качестве дополнения к учебным занятиям. Она бесплатная, есть приложение, компьютерная и web-версия. Главным преимуществом является система изучения, основанная на интервальном повторении. Преподаватель может добавлять свои списки слов.

Недостатки программы *Anki* – сложность освоения всех функций программы. К программе прилагается объемная инструкция использования. Также здесь представлено небольшое количество видов заданий – карточки и написание слов.

Приложение «*Мой словарь: учи нужные слова*» будет удобным для преподавателя, который хочет разнообразить и оптимизировать задания для усвоения лексики. Здесь легко вводить списки слов для изучения и делиться с обучаемыми. Есть большое количество разнообразных упражнений – представлено 8 видов тренировок.

Особенностью приложений *Reword* и *Words* является то, что в них, в отличие от *Quizlet*, *Anki* и «*Мой словарь*», нельзя создать подборки слов и поделиться с учениками. То есть, *Reword* и *Words* более эффективно будет использовать при самостоятельном изучении английского. Также преподаватель может предложить готовые подборки лексики из этих приложений в качестве дополнения к изученным на занятии.

Одним из наиболее эффективных способов совершенствования английского является использование ресурсов сети Интернет для развития навыков восприятия речи. Это один из основных навыков, определяющих успешность коммуникации. Умение понимать английскую речь играет даже большую роль в процессе общения, чем умение говорить [3, с. 4].

На сайтах <https://www.esolcourses.com/>, <http://elllo.org/> (*English Listening Lesson Library Online*), <https://www.eslfast.com/>, <https://listenaminute.com/>, <https://www.esl-lab.com/> предоставляется возможность прослушать (просмотреть) аудио- или видеозаписи и выполнить по ним предтекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения. Ресурсы *YouTube* позволяют просматривать видео (с субтитрами или без) на иностранном языке на любую тему.

Среди самых популярных приложений для тренировки грамматических навыков – *English Grammar Test* и *Learn English Grammar*. *English Grammar Test* предназначено для среднего уровня и выше. Здесь предлагается выполнить грамматические тесты, затем показываются ошибочные ответы с пояснениями.

Learn English Grammar – это приложение, связанное с авторитетным ресурсом British Council. Оно предназначено для всех уровней, предлагается десять видов грамматических тренировок.

Развитие навыка говорения наиболее целесообразно проводить в условиях, специально созданных для учебных целей. Как правило, хороший результат достигается в процессе живого общения в учебной аудитории. Однако прекрасным дополнением будет такая форма работы, как общение с носителями языка. Это позволит снять языковой барьер, познакомиться с особенностями представителей других культур.

С помощью сервисов *Tandem* и *Hellotalk* можно найти собеседника из любой страны мира. Если ваш родной язык – русский, а вы изучаете английский, система будет искать для вас англоязычного партнера, который хочет изучать русский.

В приложении *Italki* есть возможность найти англоязычного репетитора и пообщаться на любую тему. С той же целью можно воспользоваться услугой *Talks*, предоставляемой сервисом *Skyeng*.

Таким образом, различные ресурсы сети Интернет могут быть очень эффективно использованы в качестве дополнения к занятиям иностранного языка в учебных заведениях. Также, при наличии высокого уровня мотивации, английским можно заниматься самостоятельно. Информационные ресурсы позволяют самостоятельно изучать английский с начального уровня, а также совершенствовать отдельные навыки, которые требуют проработки.

Список использованной литературы

1. Azimova, N. N. The effectiveness of web technologies on students' self-study work in the English language learning process / N. N. Azimova // Bulletin of Science and Practice. – 2020. – №12. – P. 407–414.

2. Абитов, Р. Н. Компьютерная платформа *Duolingo* как ресурс для интенсификации изучения иностранного языка в инженерном вузе / Р. Н. Абитов // Образование и саморазвитие. – 2017. – № 1. – С. 45–55.

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

УДК 37.091.3:811'36'243

Ю. Е. Акулич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В данной статье раскрываются вопросы, возникающие при обучении коммуникативной грамматике в рамках использования коммуникативных заданий. Задания должны быть спланированы таким образом, чтобы материал и деятельность соответствовала тренировке внедряемых структур. Коммуникативная направленность заданий является интерактивной, продуктивной, стимулирующей, ориентированной на осуществление говорения с корректным использованием грамматических явлений и конструкций.

Ключевые слова: коммуникативные задания, информационный пробел, пробел во мнении, коммуникативная деятельность.

Изучение иностранного языка – это не просто процесс запоминания набора слов и грамматических конструкций, используемых в речи для понимания иноязычного собеседника, но и также образовательный опыт. Обучение проходит более эффективно, если обучаемые активно вовлечены в процесс обучения посредством выполнения коммуникативных заданий, которые подготавливают обучаемых к работе с грамматическими правилами для реального общения и мотивируют для дальнейшего использования этих грамматических структур в реальном общении. Степень активности обучаемых зависит, в том числе, от типа материала, с которым им предстоит работать.

Так как преподавание иностранного языка должно помочь обучаемым овладеть каким-либо коммуникативным навыком на иностранном языке (например, грамматическим навыком употребления структур и явлений), все ситуации, в которых происходит реальное общение естественно должны быть использованы в своих интересах и должны быть подходящими.

Два основных типа заданий помогают преподавателю в построении коммуникативных видов деятельности: информационный пробел и пробел во мнениях.

Информационный пробел включает в себя набор упражнений, которые побуждают студентов обмениваться информацией с целью поиска решения проблемы (например, интервью, опрос, игры-догадки, восстановление текста, решение головоломок).

Интервью. Успех интервью зависит от навыков интервьюера, от способности задавать правильные вопросы, настаивать и интерпретировать, а также от готовности говорить со стороны интервьюируемого. Оба партнера в интервью должны уметь слушать, чтобы последовательность вопросов и ответов не создала преграды для понимания.

Если у студентов есть проблемы с постановкой вопросов на «языковых» уроках, собеседования хорошая компенсация. Среди самых распространенных видов опроса являются: опрос общественного мнения, инструктированные интервью, интервью-удостоверения личности, телеинтервью, ток-шоу и т. д.

В качестве парной работы можно использовать задание "*Whose life is it?*", которое направлено на тренировку употребления будущего времени. Студентам предлагается набор вопросов, на который они должны дать предполагаем ответ. Например, *What were you doing five years ago? What do you think you'll be doing in 15 years' time? Where are you going after this lesson? Name one thing you're definitely not going to buy today? What is your biggest hope for the future?*

Например, для тренировки группы настоящих и будущих времен действительного залога, а также навыков постановки вопросов можно предложить студентам задание диалог-опрос, используя опоры: *find out if he remembers faces and forgets names, is always losing his keys, thinks he'll be famous one day, likes the same music as you, is always worrying about something, wishes they were older.*

Для тренировки конструкций *used to* и *would* можно использовать опрос с аргументацией своей точки зрения "*School days*": *Do you think teachers used to be stricter than they are now? Do you think it would be easy to teach someone their own language? Who would often get into trouble at school? Do you think school uniforms are a good idea? Who would sometimes play truant?*

Другой тип управляемого интервью может быть разработан следующим образом. Студентам можно предложить формы вопросов, которые должны использоваться, или темы, о которых нужно спросить. Например, 1. *Yes, I did.* 2. *This is quite true.* 3. *No. Gardening.* 4. *I can do either, but I prefer the first.* 5. *I can't answer that question.* 6. *Frogs and snakes.* 7. *New Zealand, Iceland or Malta.* 8. *As often as possible, but I'm not very good at it yet. I need to find someone to practise with.* 9. *I don't*

care which. 10. I wouldn't be able to tell one from the other. 11. Never. 12. That was the nicest thing that ever happened to me. Среди тем для обсуждения можно предложить “smoking”, “quality of life”, “old and young under one roof”, “single-parent families”, “weather, handicapped people”, “the best teacher I ever had”, “keeping fit”, “the right to die”, “illness”, “changing jobs”, “eating out”, “clothes”, “plans and ambitions”, “saving things”, “private and public transport”, “wildlife protection”.

Игры-догадки. И шанс, и мастерство играют роль в поиске решения. Исход игры, как правило, неизвестен до последнего. Основное правило игры заключается в угадывании той или иной информации, которую знает собеседник. Игры-догадки являются настоящими коммуникативными ситуациями, поскольку человек, угадывающий, имеет реальное намерение добиться цели игры. Данные задания имеют целевое назначение, они знакомят обучаемых с разным дискурсом. Они нацелены на оснащение обучаемых некоторыми навыками, необходимыми для общения, не требуя от студентов выполнения коммуникативных актов. Эти действия в основном – контролируемые задания, помогающие учащимся манипулировать грамматикой, словарным запасом, произношением или любым другим аспектом, который требует тщательной практики [2].

Например, при активизации лексики по теме “*inventions through the age*” и тренировки группы времен страдательного залога можно предложить студентам задание “*Can you guess what it is?*”. Двум группам студентов предлагается свой набор изобретений, каждая из которых должна детально описать изобретения и угадать, используя правильную форму пассивного залога. Например:

A waterproof coat (invent) by a Scotsman in the 19th century (macintosh).

One day, a native American working as a cook (ask) to make some chips cut very thinly. As a result, he invented something which (sell) in packets in numerous different flavours today (crisps).

Between 2000 and 1800 BC a method of sticking needles into people to make them feel better (invent) by the Chinese (acupuncture).

Коммуникативные задания, основанные на пробеле во мнении, создаются упражнениями, содержащими противоречивые тексты или идеи, что требует от студентов описания и, возможно, отстаивания своих взглядов на эти идеи. Такие ситуации могут быть организованы путем предоставления участникам общения возможности поделиться своими идеями, чувствами.

Среди самых распространенных заданий можно выделить упражнения по ранжированию, уточнение ценностей, стратегии мыш-

ления. Например, для тренировки страдательного залога и структурных особенностей употребления герундия, инфинитива или that-конструкций в глагольных выражениях *I like, I can't stand, I think, I'm looking forward to* можно применить принцип пробела во мнении в подходящих коммуникативных ситуациях, в которых студенты должны не только выразить свое мнение, но и аргументировать:

Children should be encouraged to play computer games.

The time children spend on watching films and videos should be limited.

Mobile phones should be banned in public places.

I'm afraid of being left behind – even young children nowadays are more informed about technology than I am.

I like being contacted on the Internet because I think it is a good way to extend the circle of new friends.

I'm looking forward to having the technology to contact inhabitants of other planets [1].

Коммуникативное задание «ранжирование» дает обучаемым возможность использовать такие коммуникативные стратегии общения, как убеждения, доказывания (обоснование, пояснение, описание, доказательство, опровержение, сообщение с модусом знания, предположения, мнения), аргументации, контроля и самоконтроля.

Например, стратегия побуждения (волеизъявление) – внешнее стимулирование реципиента прямым воздействием на его волю может выражаться в форме приказа, призыва, принуждения и уговаривания. Стратегия характеризуется использованием императивного и сослагательного наклонения, модальные глаголы, которые можно тренировать в коммуникативном задании «*values continuum*». Задача студентов оценить высказывания, используя грамматические конструкции *you should, let us, it'd be, you'd better, you must* в ситуациях: *Beating children is sometimes necessary. People who tell lies steal as well. Think before you act. People can be changed by education. Everybody is different. We can learn from the past.*

Следует отметить, что коммуникативные задания, используемые для обучения грамматике должны быть спланированы таким образом, чтобы материал и деятельность соответствовала тренировке внедряемых структур. Обучение грамматике иностранного языка должно осуществляться на основе аутентичного материала и значимого общения посредством использования креативных заданий, вовлекающих тренировку разных языковых навыков обучаемых.

Список использованной литературы

1. Kay, Susan. Reward Upper-intermediate. Communicative activities for students of English / Susan Kay. – The Lake school of English. : Heinemann, 1996. – 118 p.
2. Klippel, F. Keep talking / F. Klippel. – Cambridge University Press. : Cambridge, 1985. – 202 p.

УДК 378.146:811'243

Т. Ч. Бахарь

СОСТАВЛЕНИЕ ТЕКСТОВ КАК ЧАСТЬ ЭКЗАМЕНА НА ЗНАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

*В данной статье раскрывается сущность составления текстов *Produktion* как одной из частей экзамена по иностранному языку в профессиональной сфере КМК-*Fremdsprachenzertifikat*. Рассматриваются критерии владения иностранным языком на уровнях от A2 до C1. Даются примерные задания экзамена для экономических, технических специальностей, а также для гостиничного бизнеса и гостеприимства. Основные положения данного испытания могут быть использованы для разработки подобного экзамена в нашей стране.*

Ключевые слова: *экзамен на знание иностранного языка в профессиональной сфере, составление текстов, компетенции.*

Согласно рамочного соглашения о сертификации владения иностранными языками в профессиональном обучении экзамен на знание иностранного языка в профессиональной сфере КМК-*Fremdsprachenzertifikat* состоит из четырех частей. [1]. За основу взяты следующие области компетенций: рецепция *Rezeption*, составление текстов *Produktion*, медиация *Mediation*, интеракция (*Interaktion*).

Составление текстов *Produktion* на иностранном языке является одним из основных умений во владении иностранным языком в профессиональной сфере. Данная компетенция включает в себя следующие навыки: умение заполнять формуляры и анкеты, составление сообщений и электронных писем, факсов, деловых писем, составле-

ние отчетов и должностных инструкций, описание процессов или опытов, ведение деловой переписки и другое.

Предлагаемые задания должны соответствовать уровню владения языком, а также степени личного творческого вклада. Кроме того учитывается знакомство испытуемого с типом создаваемого текста. Для уровня А2 предлагается, как правило, стандартизированное деловое письмо (например, запрос), для более высоких уровней - менее распространенные документы, такие как отчет или объяснение статистики [1]. Задание должно быть четким и ясным и соответствовать как уровню экзамена, так и знаниям экзаменуемого в его профессиональной сфере.

На данном этапе могут предлагаться следующие виды заданий:

- Описание действий, операций, событий.
- Создание профессиональных профилей.
- Описание рабочего места, организационной схемы.
- Составление списков вакансий.
- Описание услуг и продуктов, систем и рабочих процессов.
- Создание шаблонов конференций или презентаций, например, в качестве предварительного этапа для соответствующего использования.
- Создание рекламных и информационных текстов, например, в виде шаблонов таблиц, создание веб-постов, блогов, отчетов.
- Разработка руководств, сводов правил или положений.
- Составление деловой переписки.
- Составление приглашений, например, на «День открытых дверей».
- Формулирование мнения.
- Написание пресс-релизов.
- Объяснение статистики, таблиц, диаграмм.

В соответствии с общеевропейскими языковыми компетенциями экзаменуемые должны владеть следующими умениями:

На уровне А2 нужно уметь заполнять бланки формуляров и формулировать краткие деловые сообщения. Более длинные высказывания создаются с помощью вспомогательных средств (словарей и/или наборов готовых текстовых блоков), создание текстов в значительной степени идет направленно. Кандидат должен владеть необходимыми языковыми средствами для передачи наиболее распространенной в его профессиональной деятельности деловой информации (хотя и не всегда правильно с точки зрения языка) [2].

Уровень В1 подразумевает, что экзаменуемый может составлять или формулировать типичные деловые документы клиширован-

ной формы с учетом поставленных задач и используя вспомогательные средства. Относящаяся к профессиональной деятельности предметная информация понятно воспроизводится на иностранном языке при ограниченном словарном запасе [2].

Кандидат с языковым уровнем B2 может также и не используя текстовые структуры стилистически и формально верно структурировать и правильно в языковом отношении составлять или формулировать типичные деловые документы [2].

На уровне C1 испытуемый может в соответствии с характером текста стилистически и формально верно структурировать и правильно в языковом отношении и с ориентировкой на целевую группу с необходимой лаконичностью или обстоятельностью формулировать типичные деловые документы. Компетентность во владении иностранным языком и знание межкультурных взаимосвязей выражены настолько, что чрезвычайно редко встречаются ограничения в реализации намерений высказаться [2].

Для оценки производственных и посреднических задач в качестве схемы оценки используются дескрипторы. Они основаны на формулировках Общеввропейской системы рекомендаций по языкам: изучение, преподавание и оценка [2].

Для специальности менеджмент в экономике могут быть предложены следующие задания по составлению текстов:

– Уровень владения языком A2:

Вы работаете на предприятии, которое специализируется на продаже отечественной сельскохозяйственной продукции (например, солений, ягодных вин). Вся продукция производится в домашних условиях и отличается высочайшим качеством. После успешной презентации вашей компании на международной выставке Вы должны отправить своему потенциальному партнеру информацию о Вашей компании, актуальных ценах и условиях поставки.

– Уровень владения языком B1

Вы работаете в отделе закупок спортивных товаров. Вы хотите импортировать спортивные костюмы из Индонезии. Закажите 2000 спортивных костюмов, по 500 штук в каждом цвете и по 125 штук в каждом из четырех размеров.

Вы являетесь менеджером по закупкам и заказали 250 мобильных телефонов. Однако в связи с тем, что заказ не был доставлен вовремя, Вам необходимо написать вежливое письмо с жалобой на имя исполнительного директора фирмы.

– Уровень владения языком B2

Ваш директор пообещал прислать профиль компании потенциальным партнерам. На основе предложенных диаграмм вы должны подготовить связные текст о прошлом компании, а также о ее деятельности в настоящее время.

Для специальности гостиничный бизнес и гостеприимство могут быть предложены задания:

Для уровня A2 – Вы работаете младшим поваром на большой кухне отеля. В течение следующей недели Вы должны научить стажера готовить суп из сыра и лука-порей с мясным фаршем. Используя изображения, напишите на иностранном языке краткую инструкцию для стажёра по приготовлению пищи.

Для уровня B2 – В связи с растущей популярностью Вашего региона как туристического направления туроператор, в котором Вы работаете, хотел бы сделать своим постоянным гостям из-за рубежа специальное предложение. Составьте рекламное письмо на иностранном языке. Рассмотрите следующие основные моменты: проживание в отеле в течение продолжительных выходных с использованием услуг, предоставляемых отелем (укажите как минимум два примера); планирование двухдневных программ, каждая из которых посвящена Рождеству; предложение блюд (по меню или в формате «шведский стол») и напитков для вечера в отеле в рождественской атмосфере.

Для технических специальностей

Для уровня B1 – Вы заказали у компании некоторые комплектующие для персональных компьютеров. Вам были предоставлены другие комплектующие. Составьте жалобу, которую Вы отправите по электронной почте в компанию. Она должна включать в себя следующее: описание ситуации после получения доставки; просьбу немедленно отправить недостающие комплектующие обратно; замену неправильно доставленных предметов. Вы должны рассмотреть возможность прекращения всех деловых контактов в случае невыполнения обязательств, несмотря на то, что Вы были постоянным клиентом в течение многих лет, а также вопрос о возможности получения финансовой компенсации за неправильную доставку.

Список использованной литературы

1. Hamburger Institut für berufliche Bildung [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/08/КМК-Zertifikat-Handreichung_Stand_9-2019.pdf – Дата доступа: 24.01.2023

2. Das KMK-Zertifikat in NRW [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fachklassen/handreichung_zertifizierung-fremdsprachenkenntnisse.pdf . – Дата доступа: 24.01.2023

УДК 821.111'06.09(73):314.15

И. Н. Бахур

**КУЛЬТУРНОЕ ПЕРЕМЕЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОИСКА
ИДЕНТИЧНОСТИ В РАССКАЗЕ Д. ЛАХИРИ
«КОГДА МИСТЕР ПЕЗАДА ПРИХОДИЛ НА УЖИН»**

В данной статье рассматривается вопрос о том, как фактор культурного перемещения влияет на формирование новой идентичности персонажей в рассказе «Когда мистер Пезада приходил на ужин» американской писательницы индийского происхождения Д. Лахири. Статья обращает внимание на факторы территориальной и культурной изоляции, приводящие к смене/трансформации идентичности персонажей. Изменения могут носить как позитивный характер, формируя глубокий интерес к новым аспектам идентичности, так и негативный, влекущий за собой крах существующей идентичности.

Ключевые слова: культурное перемещение, трансформация идентичности, «осознанная» иммиграция, изоляция, американская/индийская составляющая идентичности.

Джумпа Лахири – литературный псевдоним американской писательницы бенгальского происхождения Ниланьяны Судесны. Писательница родилась в Лондоне, но в возрасте трех лет ее семья выходцев из Индии переехала в США. Отец Ниланьяны работал библиотекарем в университете Род-Айленда. Несмотря на то, что Д. Лахири считает себя американкой, ее мать регулярно возила всех детей к родственникам в Калькутту, чтобы они знали и помнили свое бенгальское наследие. Ниланьяна изучала английскую литературу в Барнард-колледже в Нью-Йорке, затем английский язык, сравнительное литературоведение и писательское мастерство в Бостонском университете, получила степень доктора философии. В 1997-1998 гг. Д. Лахири обучалась в Центре изобразительных искусств в Провинстауне, преподавала писательское мастерство в Бостонском университете и Школе дизайна в Род-Айленде.

В литературе Д. Лахири дебютировала в 1999 г., когда был издан ее первый сборник рассказов «Толкователь болезней», удостоенный нескольких литературных наград, включая Пулитцеровскую премию. Д. Лахири является автором романов «Низина» (2008) и «Тёзка» (2003), экранизированного в 2007 г., перевод которого на русский язык вышел в 2010 г. В апреле 2008 г. вышел новый сборник малой прозы «На новой земле». В 2011 г. он был переведен на русский язык. В 2015 г. президент США Барак Обама наградил Д. Лахири Национальной медалью в области гуманитарных наук за 2014 год. В том же году она опубликовала свою первую книгу, написанную на итальянском языке, «Другими словами» («In altre parole» – ит.), которая представляет собой размышление о ее погружении в другую культуру и язык. Д. Лахири продолжала писать на итальянском языке и в 2018 г. выпустила роман «Местонахождение» («Dove mi trovo» – ит.). Она перевела это свое произведение на английский язык, и в это время также начала переводить на итальянский язык книги других авторов. Этот опыт вдохновил ее на создание сборника эссе «Перевожу себя и других», опубликованном в 2022 г. [1].

Дебютный сборник рассказов Д. Лахири «Толкователь болезней» включает девять историй. Действие в некоторых из них происходит в Калькутте, а другие переносят читателей на восточное побережье США. В своем сборнике писательница исследует такие темы как взаимоотношения в браке, отчуждение, перемещение и утрата культуры и собственной идентичности, знакомя своих читателей с опытом индийских иммигрантов. Данная статья посвящена одному из рассказов сборника – «Когда мистер Пезада приходил на ужин».

Эта история рассказана с точки зрения десятилетнего ребенка Лилии. Действия в рассказе происходят в период индо-пакистанского конфликта 1971 года. Один из главных действующих лиц – мистер Пезада, профессор из Бангладеш, который проводит исследования в Америке. Действие происходит в университетском студенческом городке, находящемся на севере от Бостона. За время конфликта Пезада из пакистанца вынужден «трансформироваться» в бангладешца, поскольку его родной город Дакка становится частью новой страны Бангладеш. Во время конфликта Пезада теряет связь со своей семьей, оставшейся на родине. Именно Лилия и ее родители помогают Пезаде пережить этот непростой момент его жизни.

Ключевая тема данного рассказа – тема культурного перемещения, которая ведет к поиску своей идентичности [2]. Здесь она представлена на примере двух персонажей: рассказчицы и Пезады.

Лилия, маленькая рассказчица, родилась в США, поэтому она очень далека от того, что происходит на исконной родине ее родителей. Она считает себя американкой, зная историю США лучше, чем историю Индии. Однажды она с гордостью заявляет, что может выполнить задание по истории США с закрытыми глазами. Вместе с тем, для главенствующей культуры США Лилия – представительница меньшинства, индийской диаспоры в США. Это писательница демонстрирует в эпизоде, когда Лилия со своей американской подругой-одноклассницей, переодевшись ведьмами, идут собирать конфеты в праздник Хэллоуина. Жильцы некоторых близлежащих домов, в которые они заходят, отмечают, что никогда до этого не встречали индийских ведьм.

С другой стороны, нам представлен образ мистера Пезады, который находится в США в качестве стипендиата, получившего гранд своей страны Пакистана для проведения научного биологического исследования на территории США. Он находится вдали от своей исконной родины в тот момент, когда там начинается активная фаза борьбы за независимость, которая, с одной стороны, обрывает все его контакты с семьей, а с другой стороны приводит к тому, что в одно мгновение он превращается из пакистанца в бангладешца. Этот момент очень четко обозначен в рассказе. Однажды Лилия, зайдя в дом, застаёт своих родителей и мистера Пезаду сидящими в гостиной на диване. Мистер Пезада держится руками за голову. Он находится в отчаянии, а родители Лилии пытаются его утешить. Именно в этот момент и происходит утрата существующей идентичности мистером Пезадой. Вместе с тем, этот эпизод становится отправной точкой в формирование новой стороны идентичности как самого мистера Пезады, так и рассказчицы Лилии.

В рассказе писательница показывает, как происходит знакомство, а затем и дальнейшее сближение этих двух персонажей. Сама рассказчица говорит о том, что она не помнит, как именно и когда впервые мистер Пезада появился в их доме, но со временем она настолько привыкла к его присутствию, что, когда мать предложила ей помочь накрыть на стол для ужина, Лилия попросила подать ей четвертый стакан для мистера Пезады. Когда он приходил, в обязанности девочки входило принять его пальто. В свою очередь мистер Пезада приносил для девочки сладкие подарки. Наблюдая за ним, Лилия начинает задумываться, над тем, что происходит. И тут надо отметить мастерство Д. Лахири. Поскольку она отдала «бразды» повествования в руки десятилетней девочки, многие идеи писательница

транслирует в виде наблюдений Лилии. Они по-детски просты, но, вместе с тем, настолько точны, что обращают внимание читателя на самую суть затрагиваемых проблем. Так, Лилия задается вопросом, почему мистер Пезада так безупречно одет, всякий раз, когда приходит к ним в гости? Он не создает впечатление человека, обремененного серьезными заботами. И тут Лилия предполагает, что это происходит из-за «готовности выдержать с достоинством любые новости, какие бы ни обрушились на него, возможно даже присутствовать на похоронах в любой момент» [3, с. 31]. Что произошло бы с мистером Пезадой, пояись в новостях на экране телевизора вся его семья, которая бы приветствовала его? Лилия полагает, что в этот момент он бы испытал огромное облегчение. Именно в результате этих размышлений у ребенка начинает складываться истинное понимание сложности жизненной ситуации, в которой находится мистер Пезада, рождается чувство сострадания к чужому для нее человеку. Мы видим, как непосредственное общение с соотечественником рождает в ребенке живой и неподдельный интерес к исконной родине, в ней начинает пробуждаться индийская часть ее идентичности.

Будет уместным сравнить с данным эпизодом еще один эпизод рассказа, когда отец Лилии пытается донести до девочки всю серьезность сложившейся политической ситуации между жителями Восточного Пакистана и официальным правительством посредством демонстрации карты со странами, отмеченных на ней разными цветами. Эти «разноцветные картинки» пусты и бессмысленны для Лилии. Они не могут помочь десятилетней девочке осознать всю катастрофичность ситуации. Только возникшие реальные чувства к живому человеку формируют в Лилии истинное понимание, что такое родина, и насколько она важна для каждого человека. Именно в этот момент к читателю приходит осознание того, что умение выполнить с закрытыми глазами задание по истории США не настолько значимо для формирования идентичности ребенка.

Важным моментом сближения мистера Пезады и Лилии является то, что, будучи отцом семерых дочерей, мистер Пезада, находясь в изоляции от своей семьи, переносит всю свою отцовскую любовь на Лилию. Всю глубину этого чувства читатель может ощутить в сцене, где Лилия идет со своей подругой за сладостями по соседним домам. Сначала мистер Пезада интересуется, достаточно ли тепло она одета, замет он обеспокоен тем, не опасно ли идти двум маленьким девочкам по вечерней темной улице. И в итоге он предлагает выступить в роли их спутника. Лилия видит в его глазах панику, и

пытается по-детски его успокоить, говоря, чтобы он не волновался. Мать Лилии в этой сцене демонстрирует американскую составляющую идентичности. Она отмечает, что это местная традиция и все дети в этот вечер выйдут на улицы, что Лилия будет в полной безопасности со своей подругой.

Девочка, в свою очередь, выражает заботу об этом человеке и его семье через молитву. Она «стала молиться, чтобы родные мистера Пезады были живы и здоровы. Прежде я(Лилия) никогда ни о чем не молилась, меня такому просто не учили, но сейчас решила, что в данных обстоятельствах должна это сделать» [3, с. 32].

Нельзя обойти вниманием, на наш взгляд, и второстепенные персонажи данного рассказа. В качестве таковых выступают родители Лилии. Они присутствуют на протяжении всего повествования и представляют категорию «осознанных» иммигрантов. Подобные персонажи встречаются и в других рассказах этого цикла. Это люди, которые сознательно выбрали путь иммиграции, как способ избежать ужасов и кошмаров, с которыми они столкнулись на родине. Они четко понимают, что дальнейшее пребывание в Индии может не просто вредить их благополучию, но в прямом смысле угрожать их здоровью и жизни. Этот момент четко прослеживается в одном из эпизодов рассказа. Обсуждая то, что изучает Лилия в американской школе, отец задается вопросом, изучают ли они историю и географию? На что он получает материнский комментарий: «Лилия изучает много полезных предметов. – Мы теперь живем в этой стране, она здесь родилась. – Мама как будто искренне гордилась данным фактом, словно американское происхождение было моей (Лилии) заслугой. Она от души верила, что мне обеспечены благополучная, безопасная жизнь, хорошее образование, масса возможностей. Мне никогда не придется недоедать, подчиняться комендантскому часу, наблюдать с крыши за бунтами или спасать соседей от расстрела, пряча их в баке для воды, как делали мои родители» [3, с. 26–27]. Это высказывание четко определяет те аспекты индийской жизни, от которых они спасались в США, и те стороны американской культуры и образа жизни, которые они осознанно согласились принять, когда решили покинуть Индию. Как и большинство осознанных иммигрантов, родители Лилии балансируют между индийской и американской составляющей своей идентичности. С одной стороны, они живут и работают в США, у них есть свой дом и благополучная жизнь. С другой стороны, они соблюдают индийские традиции, едят индийские блюда и выбирают в качестве близкого круга общения своих индийских соотечественников. Многие из них в рамках своей семьи и дома общаются на бенгальском языке.

Таким образом можно сделать вывод, что в своем рассказе Д. Лахири показывает, как два человека, принадлежащие к двум разным, совершенно полярным культурам, через живое общение и сближение помогают друг другу в процессе трансформации их идентичностей. Лилия, рожденная в США, изначально позиционируется автором рассказа как американка. Она с рождения впитала американскую культуру и образ жизни и практически ничего не знает о своей исконной родине. Мистер Пезада, наоборот, в силу обстоятельств погружен у чуждую для него культуру и оторван от своей исконной родины. Кроме того, во время пребывания в США политическая нестабильность на родине и вовсе лишает его сформированной идентичности. Ему приходится справляться с целым потоком эмоций: изумление, оторванность от семьи, паника, страх за родных, потеря родины. Благодаря их совместному общению у Лилии появляется истинный интерес к Индии, Пакистану и культуре этих стран. Она начинает обращаться к скрытой индийской составляющей своей идентичности. Мистер Пезада, в свою очередь, находит в лице Лилии и ее семьи поддержку и утешение, которые дают ему силы справиться как с личной, расставание с семьей, так и национальной драмой. Они помогают ему в момент утраты идентичности. Можно утверждать, что оба эти персонажа, Лилия и мистер Пезада, находятся в процессе переосмысления своей идентичности. Вместе с тем, в рассказе присутствуют образы родителей Лилии, которые, на наш взгляд, представляют собой категорию «осознанных» иммигрантов – те люди, которые в силу сложившихся обстоятельств были вынуждены покинуть Индию, обретя новую родину в США. С одной стороны, поскольку они намеренно выбрали США в качестве своей второй родины, у них нет отторжения американских ценностей, образа жизни и американской культуры, поскольку эта страна обеспечила им безопасную жизнь, достаток и благополучие. С другой стороны, они не могут или не готовы отказаться от индийской составляющей своей идентичности, поэтому они продолжают в рамках своей семьи и сообщества бывших соотечественников следовать ключевым аспектам индийской культуры: использование бенгальского языка для общения и приверженность индийским пищевым привычкам.

Список использованной литературы

1. Jhumpa Lahiri. Biography, Books, and Facts. [Electronic resource] // Britannica. – Mode of access: <https://www.britannica.com/biography/Jhumpa-Lahiri>. – Date of access: 08.01.2022.

2. Jabbar, A. Cultural displacement and identity crisis: A study of Jhumpa Lahiri's "Interpreter of Maladies" / A. Jabbar // International Journal of English language, literature and translation studies. – 2016. – Vol. 3. № 2 (April-June). – P. 48–486.

3. Lahiri, Jhumpa. Interpreter of Maladies / J. Lahiri. – New York: Houghton Mifflin Harcourt, 1999. – 198 p.

УДК 372.881.111.1

Е. Ю. Кирейчук

ДЕБАТЫ В ФОРМАТЕ «ИНСЦЕНИРОВАННЫЙ СУДЕБНЫЙ ПРОЦЕСС»

Статья содержит описание подготовки и проведения дебатов в формате «инсценированный судебный процесс» в качестве творческого итогового задания для практических иноязычных дисциплин в специализированном вузе и основана на опыте преподавания дисциплины «Практическая риторика» на 3-м курсе факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета.

Ключевые слова: *английский язык; обучение; практические языковые дисциплины; дебаты; инсценированный судебный процесс, подготовка; проведение.*

Существует большое разнообразие форматов учебных дебатов: индивидуальные (импровизационная речь, авторское исполнение), парные и командные (проблемные, экспресс-дебаты, обобщающие, дебаты Поппера, парламентские, судебные, дебаты Линкольна-Дугласа) [1, с. 6]. В основе дебатов как учебного инструмента лежит метод ситуационного обучения, или кейс-метод, применяющийся в обучении таким дисциплинам, где «истина плюралистична, т.е. познавательные проблемы не имеют однозначных решений, но допускают многообразие вариантов, сопоставимых по степени истинности. Задача преподавания при этом заключается не столько в установлении единственной истины, сколько в сопоставлении многих точек зрения» [2].

Инсценированный судебный процесс (англ. "mock trial") является эффективной формой учебного взаимодействия в различных практических речевых курсах. Участие в них предоставляет учащим-

ся возможность развивать навыки исследовательской деятельности, устной и письменной иноязычной речи, критического мышления, командной работы и разрешения конфликтов.

Инсценированный судебный процесс (ИСП) начинается так же, как и настоящий судебный процесс – с конфликта или спора, который стороны не могут решить самостоятельно. Форматы имитационного судебного разбирательства варьируются от спонтанного, когда правила создаются участниками-учащимися (иногда на месте) без использования сценария, до формализованной имитации судебного разбирательства и драматических реконструкций исторических событий, в значительной степени полагающихся на тщательно подготовленные сценарии.

1. Подготовка к ИСП

В большинстве случаев при инсценировке судебных процессов используются некоторые общие процедуры и правила, включающие объяснение некоего набора фактов, представление доказательств и заявления каждого участника. Можно утверждать, что ИСП является формой кейс метода, или метода ситуационного обучения. Сценарий ИСП может основываться на исторических событиях, представляющих современный интерес, а также вымышленных или гипотетических ситуациях в зависимости от целей деятельности, имеющегося времени, а также языковой компетенции учащихся и их предыдущего опыта участия в подобных формах творческого задания. Кейс (ситуация и факты) должен быть тщательно изучен всеми участниками, вне зависимости от ролей, которые они будут исполнять.

Для подготовки к ИСП учебная группа делится на 3 команды:

1) команда Обвинения: Истец; Прокурор(ы) или Адвокат(ы) истца; Свидетели обвинения.

2) команда Защиты: Ответчик; Адвокат(ы) защиты; Свидетели защиты.

3) команда Поддержки (факультативно): Судья; Судебный пристав; Жюри присяжных заседателей; Старшина жюри; Репортер(ы).

Как правило, роль Председательствующего на судебном разбирательстве исполняется студентом, однако преподаватель также может играть роль судьи в случае, если количество участников невелико или для гарантии соблюдения регламента и поддержания надлежащего порядка в аудитории.

Очевидно, что данное творческое задание может быть организовано как минимум с восемью участниками (без вспомогательных ролей и с преподавателем в роли Судьи) либо задействовать всю

учебную группу или более. Помимо Истца и Ответчика, потребуется четверо участников для исполнения ролей Свидетелей; двое или трое могут быть назначены в качестве Адвокатов (выступающих с вступительными и заключительными заявлениями; ведущих прямые и перекрестные допросы) с каждой стороны. Кроме того, до 12 студентов могут входить в состав Жюри.

При таком распределении ролей более 20 студентов участвуют в одной сессии ИСП непосредственно, и еще некоторое их количество возможно привлечь в качестве Пристава, Судьи и для замен участников, особенно Свидетелей, в случае их непредвиденного отсутствия. Другие учащиеся могут выступать в качестве Репортеров прессы, радио или телевидения, наблюдающих за судебным процессом и предоставляющих свои «отчеты» в форме статьи или репортажа после судебного разбирательства.

Учащиеся выбирают роли самостоятельно; однако в случае, если запланировано несколько сессий ИСП, преподаватель должен убедиться, что функции в каждой сессии распределены равномерно и справедливо, с тем чтобы все студенты приняли участие в дебатах, меняясь при этом ролями.

Студенты самостоятельно готовятся к участию в ИСП в составе вышеупомянутых команд в течение двух недель. Во время подготовки преподаватель предлагает студентам разработать и представить стратегию защиты / обвинения и краткие изложения показаний Свидетелей. Адвокаты должны использовать это время для подготовки своих вступительных заявлений. Поскольку эти заявления являются центральными событиями ИСП, для исполняющих роли Адвокатов важно работать в тесном сотрудничестве со всеми участниками своей группы. Адвокаты также разрабатывают вопросы для прямого и перекрестного допроса, готовят своих Клиентов и Свидетелей к прямому допросу и репетируют его с ними, а также излагают заключительные аргументы. Свидетели должны тщательно ознакомиться со своими показаниями с тем, чтобы не противоречить друг другу. Подсудимому помогают подготовиться к заключительному заявлению.

Ролевая группа поддержки, в чьи функции входит выполнение поручений и подготовка зала суда, изучает содержание и задачи соответствующих ролей и другую информацию, связанную с участием в ИСП.

2. Проведение ИСП

«Процесс» начинается с открытия слушаний. Судья входит в зал суда, кратко дает инструкции Присяжным, а затем приглашает стороны произнести вступительное слово.

Во вступительном заявлении сначала Прокурор или Адвокат истца, а затем Адвокат ответчика объясняют, что именно они попытаются доказать и какими будут их доказательства. Как правило, бремя доказательства возлагается на сторону обвинения.

За вступительным словом следуют допросы свидетелей стороны обвинения, для которых Свидетели обвинения приводятся к присяге Судебным приставом и вызываются для дачи показаний. Обвинение проводит прямой допрос Свидетелей. После завершения прямого допроса каждый Свидетель обвинения подвергается перекрестному допросу стороной защиты с целью опровергнуть показания или дискредитировать Свидетеля. Затем этот процесс повторяется для Свидетелей ответчика: защита вызывает Свидетелей для прямого допроса, а обвинение проводит перекрестный допрос.

Составляя вопросы и показания для прямого допроса, Адвокаты должны продумать и стратегию перекрестного допроса свидетелей противной стороны. Цель перекрестного допроса состоит в том, чтобы представить свидетелей другой стороны менее заслуживающими доверия в глазах тех, кто выносит решение по делу (т. е. Присяжных или Судьи, если Присяжные не используются). Во время перекрестного допроса, например, Адвокаты могут попытаться указать, что показания свидетелей противной стороны недостоверны или противоречивы.

После того, как все свидетели будут допрошены, стороны переходят к заключительным прениям. В заключительном заявлении Адвокат каждой стороны суммирует представленные доказательства и просит принять решение в свою пользу. Заключительные аргументы довольно сложны, поскольку они представляют собой гибкие презентации, в которых анализируются не только доказательства, представленные одной стороной, но и подчеркиваются слабые стороны и несоответствия в версии другой стороны, возникающие в ходе судебного разбирательства. По окончании Защитой заключительного заявления с кратким «последним словом» выступает Ответчик.

После завершения заключительных заявлений Судья просит всех, кроме Присяжных, покинуть зал. Присяжным дается время для совещания. Присяжные выносят решение по делу, прежде всего, путем принятия или отклонения показаний, данных различными свидетелями с обеих сторон. Чтобы сделать процесс совещания более организованным, одного члена Жюри просят исполнять обязанности Старшины. После того, как Присяжные посовещались и пришли к решению, все участники возвращаются в зал. Присяжные выносят

свой вердикт, а судья объявляет Подсудимого виновным или невиновным. В процессе без присяжных Судья объявляет свой вердикт о виновности или невиновности Подсудимого, сопроводив вердикт кратким пояснением причин принятия решения.

3. Обратная связь по завершении ИСП

«Судебный процесс» завершается просьбой преподавателя к присяжным / судье подробно объяснить, как они пришли к своему решению. Анализ, обсуждение, рефлексия проводятся в этот момент, если позволяет время, либо на следующем занятии. Зрители (члены Жюри присяжных и команда поддержки) задают вопросы и высказывают свои мысли и мнения по поводу представленных аргументов. Они также могут высказаться, изменилось ли их мнение под влиянием аргументов ораторов. Члены дискуссионных команд могут заявить о своей истинной позиции в рассмотренном «деле», а также проанализировать собственные выступления и получить обратную связь от аудитории и преподавателя. Участники также должны проанализировать, насколько эффективно они исполняли свои роли, для учета ошибок при организации последующих сессий ИСП, а также классических и индивидуальных дебатов.

В заключение необходимо отметить, что студенты с неизменным интересом и большим энтузиазмом подходят к подготовке и участию в инсценированных судебных процессах; популярность дебатов в качестве творческого задания при изучении иностранных языков в школе и вузе растет с каждым годом [3, с. 3]. При правильной организации и реализации данного формата заданий они могут во многом способствовать совершенствованию ряда навыков и лингвистических, академических и профессиональных компетенций, предусмотренных программой курса практических языковых дисциплин.

Список использованной литературы

1. Светенко, Т. В. Путеводитель по дебатам / Т. В. Светенко // Дебаты: учеб.-метод. комплект / Т. В. Светенко, Е. Г. Калинкина, О. Л. Петренко – М.: Бонфи, 2001. – 296 с.

2. Долгоруков, А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. М. Долгоруков. – Режим доступа: <https://evolkov.net/case/case.study.html>. – Дата доступа: 20.02.23.

3. Калинкина, Е. Г. Формат дебатов Карла Поппера с элементами политического кейса: метод. пособие. – Изд. 2-е, испр. и дополн. / Е. Г. Калинкина, С. А. Наумов. – СПб, 2002. – 54 с.

О. С. Корнеева

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ОСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН

В данной статье рассматриваются характеристики прецедентных имен, влияющие на эффективность освоения иностранного языка и культуры. Поскольку прецедентные имена являются носителями не только коннотаций, но и обусловлены культурологическими аспектами возникновения и функционирования, возникает необходимость неразрывного изучения языковых единиц и культуры страны изучаемого языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, прецедентное имя, прецедентная ситуация, вторичная языковая личность, коннотация

В контексте диалога культур возникает необходимость осознания индивидом себя как субъекта межкультурной коммуникации. В данной связи, возникает необходимость развития в частности вторичной языковой личности, формирующейся в результате изучения иностранного языка. Формируя уникальные черты, языковая личность не может не прибегнуть к диалогу культур для осознания своей уникальности. Являясь одновременно субъектом и продуктом родной культуры, изучающий иностранный язык сталкивается с задачей составления обобщенной картины мира и осознания своего места в нем. Для достижения данной цели особой важностью, в частности, обладает лингвокультурологический аспект. При изучении культуры неразрывно от языка, на котором она базируется, происходит формирование поликультурной личности, способной эффективно осуществлять межкультурное общение. Представляя собой семиотические системы, язык и культура не только аккумулируют информацию, но и порождают новые знаки, что является важным для полноценного освоения актуальной языковой картины мира представителей иной лингвокультуры.

В качестве отдельного слоя лингвокультурологически значимых языковых единиц мы считаем необходимым выделить прецедентные имена. Согласно Д. Б. Гудкову, прецедентные имена отождествляют индивидуальное имя с широко известным текстом или с ситуацией, известной носителям языка и таким образом являющейся

прецедентной [1, с. 152]. Прецедентное имя дает емкую и краткую характеристику объектов, явлений, событий, паттернов поведения и качеств, а также отражает отношение говорящего к объекту, наделяя имена собственные коннотативными значениями.

Изучив ряд прецедентных имен, мы пришли к выводу о том, что прецедентные имена обладают рядом характеристик, которые потенциально могут осложнять их освоение носителем иной культуры и языка. Так, к упомянутым характеристикам относятся: 1) компактность; 2) новизна и устойчивость; 3) коннотативный характер; 4) сменяемость языкового знака; 5) уникальность и универсальность; 6) контекстуальность. Ниже рассмотрим каждую из характеристик более подробно.

Поскольку прецедентные имена в компактной форме представляют ситуации, феномены и поведенческие установки, перед изучающим иностранный язык возникает задача декодирования знака, зачастую не представленного в удобной словарной либо энциклопедической форме и предполагающего комплексные знания. Такие имена предполагают наличие фоновой истории у него носителя и определенного паттерна поведения, зачастую наряду с особенностями внешнего вида.

В зависимости от периода функционирования в языковом пространстве, прецедентные имена характеризуются новизной либо устойчивостью. В то время как устоявшиеся и широко известные прецедентные имена более доступны для поиска значения в информационных источниках, новые прецедентные имена могут, как находится на стадии закрепления новых коннотации, так и вовсе выйти из употребления за относительно короткий временной промежуток, что осложняет их корректное понимание в определенный временной период. Новизна, заключающаяся в возникновении новых коннотаций широко известного имени собственного, представляет особую сложность для человека, не погруженного в иноязычную культуру на регулярной основе.

Также прецедентные имена носят коннотативный характер, который проявляется в выражении эмоциональных или оценочных оттенков. Так, называя кого-либо *Дон Жуаном* или *Гитлером*, говорящий подразумевает оболстителя женщин и очень жесткого человека соответственно. Наиболее распространенными источниками прецедентных имен, известных на межкультурном уровне, являются произведения литературы, исторические факты и события, известные персоналии. В данном случае, понимание природы и значения пре-

цедентного имени не представляет особой трудности и заключается в освоении общедоступных фоновых знаний. Тем не менее, существуют прецедентные имена, которые не представлены на межкультурном уровне, а их природа и употребление знакомы в основном представителям только ограниченного лингвосоциума.

Так как основной задачей употребления в речи прецедентных имен является отсылка к определенной совокупности черт характера, фоновой истории, сам языковой знак может изменяться в зависимости от контекста. Например, упомянутое выше широко известное имя *Дон Жуан* может быть заменено на имена *Ловелас* и *Казанова*, а также на более актуальные имена, носителей которых характеризует такой же паттерн поведения. Так, актер *Леонардо ДиКаприо* воспринимается в популярной культуре как часто меняющий партнерш мужчина, с той лишь деталью, что партнерши не должны быть старше 25 лет. Таким образом, ряд имен можно использовать с взаимной заменой, но, несмотря на общность черт, необходимо учитывать и их отличительные особенности. Также к ряду упомянутых имен можно отнести и прецедентные имена, известные лишь узкому кругу людей, поскольку их денотат будет близок. Таким образом, использование разных имен собственных для обозначения совокупности одинаковых характеристик в разные временные промежутки, а также в конкретных контекстах осложняет однозначное и безошибочное понимание лингвокультурных феноменов.

По своей распространенности прецедентные имена могут быть как универсальными, так и уникальными. В данном случае универсальность прецедентных имен носит относительный характер и выражается в том, что множество прецедентных имен являются известными в межкультурном пространстве, например, *Ромео и Джульетта*, *Терминатор* и другие. Тем не менее, зачастую иноязычные прецедентные имена характерные для иной культуры отсутствуют в родном языке. Язык, существуя неразрывно от социального контекста, отражает в себе социально-политические и расово-этнические аспекты взаимодействия индивидов, что также является важной предпосылкой возникновения и использования культурно-специфических прецедентных имен.

Наиболее актуальным и ярким примером перечисленных особенностей является имя *Karen*, которое обрело негативные коннотации и носит пейоративный характер [2]. Так, имя *Karen* обозначает излишне требовательную и скандальную белую женщину, представительницу американского среднего класса, которая не упустит воз-

возможности вызвать менеджера и устроить разбирательство. Таким образом, имя *Karen* является прецедентным, поскольку предполагает определенный сценарий и стиль поведения.

В качестве проявления социально-политических и расово-этнических предпосылок появления и использования прецедентного имени *Karen* важно отметить то, что ей свойственны проявления расизма, т.к. она пользуется «белыми привилегиями» при решении конфликтов. В данной связи важно отметить, что расовая принадлежность *Karen* не случайна, поскольку коннотации имени возникли именно в афроамериканской среде. Помимо черт личности, характеризующих прецедентное имя, зачастую отмечаются и отличительные внешние особенности. Возвращаясь к *Karen*, ее внешний вид предполагает стрижку каре либо боб.

В силу пейоративного характера прецедентные имена часто подвергаются критике, а в конкретном случае имя *Karen* критикуется за сексистский и расистский характер. Данный аспект особо важен для изучающего иностранный язык, т.к. помимо коннотации имени при его использовании необходимо учитывать социальный контекст.

Как упоминалось ранее, прецедентным именам свойственна сменяемость, а именно совокупность свойств, характерных для носителя имени может обозначаться разными именами в разные временные промежутки. В данном случае в ряду прецедентных имен есть как общие, так и отличительные черты. Так, близким по значению к имени *Karen* в XIX веке было имя “*Miss Ann*”, которое использовалось в афроамериканском сообществе для обозначения европейско-американской женщины, которая проявляет высокомерность по отношению к окружающим [3, с. 551]. В некоторых случаях имя применялось и для характеристики высокомерной черной женщины, которая ведет себя «как белая». Тем не менее, в отличие от имени *Karen*, “*Miss Ann*” не было столь распространено среди разных слоев населения и использовалось преимущественно афроамериканцами. Наряду с “*Miss Ann*” необходимо отметить и имя *Becky*, которое было распространено в начале 1990-х годов, однако в отличие от *Karen*, белой женщины среднего возраста, *Becky* это, как правило, молодые белые девушки, которые ненамеренно пользуются своими «белыми» привилегиями и представляют собой «базовую», стереотипную, социально защищенную и следующую трендам девушку.

Прецедентные имена также могут носить названия, связывающие их с конкретными инцидентами, например “*Cornerstore Caroline*”, “*BBQ Becky*” и др. [4]. Так, “*Cornerstore Caroline*” является отсылкой на

ситуацию в Бруклине, когда женщина вызвала полицию на 9-летнего чернокожего мальчика, который, по ее словам, трогал ее в магазине; “BBQ Becky” отсылает к ситуации, когда белая женщина позвонила в 911 в связи с тем, что она посчитала «незаконным» место, где чернокожие парни готовили барбекю. Несмотря на отличающиеся по форме названия, основные черты остаются неизменными и типичными для *Karen* – скандальность, расовая дискриминация, агрессивность поведения. Таким образом, прецедентные имена могут использоваться как в компактной форме, представляя совокупность базовых черт, так и могут быть вербально расширены, дополняя тем самым контекст их возникновения и применения.

Таким образом, изучив ряд прецедентных имен, мы приходим к выводу о том, что изучающий иностранный язык может испытать трудности в их освоении, поскольку они характеризуются изменчивостью, контекстуальностью, а также предполагают определенные коннотации. Только в случае овладения знаниями о феноменах иной культуры представляется возможным корректное понимание и использование прецедентных имен, которое ярко демонстрирует уровень освоения иностранного языка и культуры, а также влияет на эффективное формирование вторичной языковой личности.

Список использованной литературы

1. Гудков, Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 152 с.
2. Insider [Electronic resource]: How the name 'Karen' became a stand-in for problematic white women and a hugely popular meme. – Mode of access: <https://www.insider.com/karen-meme-origin-the-history-of-calling-women-karen-white-2020-5>. – Date of access: 15.01.2023.
3. Encyclopedia of African American society. / ed.: G. D. Jaynes – Sage Publications, 2005. – Vol. 2. – 1112 p.
4. The Washington Post [Electronic resource]: BBQ Becky, Permit Patty and Cornerstore Caroline: Too ‘cutesy’ for those white women calling police on black people? – Mode of access: <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2018/10/19/bbq-becky-permit-patty-and-cornerstore-caroline-too-cutesy-for-those-white-women-calling-cops-on-blacks/>. – Date of access: 15.01.2023.

С. В. Милач

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ
ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В данной статье раскрывается роль цифровых ресурсов в обучении иностранному языку. На примере немецкоязычных Интернет-ресурсов показана целесообразность использования цифровых учебных материалов в обучении профессиональной лексике студентов специальности «Математика и информатика». Перечисленные автором цифровые ресурсы позволяют разнообразить методы и формы работы и сделать процесс обучения немецкому языку интересным для студентов.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, профессиональная лексика, формирование лексических навыков, цифровые ресурсы, сеть Интернет, образовательная платформа.*

Знание иностранных языков является сегодня неотъемлемой частью квалификационной характеристики выпускников учреждений высшего образования. Главная цель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, обеспечивающей способность порождать и адекватно интерпретировать информацию на иностранном языке в процессе осуществления профессиональной деятельности, вести профессиональную творческую дискуссию с представителями иной культуры, участвовать в международных научно-исследовательских и прикладных проектах, в программах академической мобильности.

Для успешного осуществления устной или письменной коммуникации в профессиональной деятельности специалисту необходимо владеть специальной лексикой. Поэтому дисциплина «Иностранный язык (профессиональный)» для специальности «Математика и информатика» направлена на формирование у студентов запаса профессиональной лексики (основных понятий и терминологии), а также навыков применения ее в речевой практике. На занятиях по иностранному языку студенты должны ознакомиться с предметом и со-

держанием будущей специальности, получить общее представление о структуре и характере профессиональной деятельности специалиста, а также о роли современных технологий и электронных ресурсов в жизни, образовании, профессии.

Для более эффективной реализации поставленных задач в процессе формирования иноязычных лексических навыков студентов технологии обучения должны соответствовать современному уровню научно-технического развития общества. В условиях информатизации и компьютеризации образования важным средством развития необходимых компетенций обучающихся становятся цифровые ресурсы, под которыми мы понимаем интерактивный мультимедиа продукт, содержащий графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео-, фото- и другую информацию, необходимую для организации процесса обучения. Цифровой ресурс может быть представлен на любом электронном носителе, а также опубликован в телекоммуникационной сети.

Обоснованность применения цифровых ресурсов в обучении обуславливается их функциями: повышение уровня наглядности в обучении; обеспечение высокой степени дифференциации и индивидуализации обучения; осуществление перехода от репродуктивного процесса обучения к активно-деятельностному; стимулирование познавательной деятельности студентов и развитие их творческого потенциала; интенсификация самостоятельной работы обучающихся; усовершенствование контроля знаний; объективная диагностика и оценка знаний, умений и навыков обучаемых [1]. Использование цифровых ресурсов на иностранном языке позволяет создавать на занятиях аутентичную языковую среду, тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, автоматизировать языковые и речевые действия [2], что содействует формированию коммуникативной компетенции в совокупности всех ее составляющих. Оживление процесса обучения за счет внесения элементов занимательности обеспечит положительную мотивацию и сохранение устойчивого интереса студентов к изучению иностранного языка.

Необходимость внедрения цифровых ресурсов в процесс обучения обусловлена также недостаточной обеспеченностью вузов учебными пособиями по иностранному (в частности, немецкому) языку для студентов математических специальностей. Следует принимать во внимание и повышенный интерес молодежи к современным информационно-коммуникационным технологиям, разнообразным электронным устройствам и глобальной сети Интернет. Данные

факторы определяют высокий потенциал цифровых ресурсов в сфере образования в целом и в обучении иностранному языку в частности.

При обучении лексике с помощью цифровых ресурсов осуществляется: формирование рецептивных лексических навыков (навыков узнавания и понимания лексических явлений при восприятии их на слух или при чтении); формирование продуктивных лексических навыков преимущественно письменной речи; контроль уровня сформированности лексических навыков на основе тестовых и игровых компьютерных программ; расширение пассивного и потенциального словарей обучаемых; оказание справочно-информационной поддержки.

В практике своей педагогической деятельности мы широко используем прикладные программы (программный пакет Microsoft Office, Paint, CorelDraw) и ресурсы сети Интернет.

Так, программа Microsoft Word подходит для упражнений на правильность написания изученных слов, построения и трансформации предложений, выдачи теории и выполнения тренировочных упражнений. Используя средства программы Microsoft PowerPoint, можно создавать хорошие тренажеры для введения новой лексики и грамматики, материалы для аудирования и т. д. Средствами программы Microsoft Excel также можно создавать тренировочные упражнения с подведением итогов тестирования, количества сделанных ошибок, возвращением к неправильно выполненным предложениям. Данная программа хорошо подходит для демонстрации диаграмм, графиков, сводных таблиц. Программы Paint, CorelDraw могут использоваться для создания и представления различных проектов.

Далее предлагаем краткий обзор нескольких немецкоязычных образовательных платформ и веб-инструментов, контент которых пригоден для обучения немецкому языку студентов математических специальностей.

Для тех, кто только начинает изучать математическую терминологию, существенную помощь может оказать учебная платформа Mathewortschatz (<https://mathewortschatz.schule.at>), разработанная специально для иностранных учащихся. На данной платформе основные математические понятия сгруппированы в 10 блоков: «Числа», «Знаки/символы», «Основные арифметические действия», «Дроби», «Основные геометрические понятия» и т. д. Каждый термин представлен с помощью графического изображения и примера использования этого понятия в предложении (чаще математическое правило или определение). Например: ‘Das Dreieck’ – изображение

треугольника и пример употребления в математическом контексте ‘Im Dreieck ist die Summe der Winkel 180 Grad’, ‘Die Strecke’ – изображение отрезка и его определение ‘Eine Strecke wird von zwei Punkten begrenzt.’ и т. д. Сайт также содержит текстовые документы-списки терминов с соответствующими рисунками и грамматическими характеристиками понятий (род и множественное число для терминов-существительных), игры и тесты. Имеется подробная инструкция для учащихся по технике запоминания терминов. Данный ресурс целесообразно использовать на этапе предъявления нового лексического материала и его закрепления. Недостатком ресурса считаем отсутствие звукового оформления.

Широкие возможности для изучения математической терминологии на немецком языке предоставляет образовательная платформа Matheretter (<https://www.matheretter.de>). Пользователю предлагаются 8 базовых курсов по предметным областям математики: алгебра, математический анализ, тригонометрия, геометрия и др. Курс состоит из отдельных видеоуроков. В каждом уроке семь разделов: 1) Intro – вводная часть в виде вопросов по теме урока; 2) Videos – видеоролик для быстрого визуального изучения темы; 3) Wiki – справочная информация по каждому понятию темы; 4) Programme – онлайн-тесты, игры и другие программы для закрепления знаний и тренировки навыков в интерактивном режиме; 5) Arbeitsblätter – упражнения и задачи по теме урока; 6) Lernchecks – интерактивные задания для контроля знаний; 7) Fragen & Antworten – частые вопросы пользователей по изучаемой теме. Данный ресурс целесообразно использовать для закрепления лексики, для работы со спецтекстом, организации общения на тему по специальности.

Для изучения темы «Современные технологии и электронные ресурсы в жизни, образовании, профессии. Влияние современных технологий на молодежь» можно рекомендовать контент медиатеки Института им. Гете (<https://www.goethe.de/>), доступ к которой пользователь получает после бесплатной регистрации. Данная медиатека содержит большое количество всевозможных цифровых образовательных ресурсов. Эффективным средством развития навыков и умений аудирования и формирования рецептивных лексических навыков могут стать аудио-тренеры и аудиоподкасты.

Например, специальный выпуск аудио-тренера Deutsch perfekt (Audio) посвящен теме «Computer, Apps & Co.» и содержит треки (диалоги, тексты, аудиоупражнения), направленные на тренировку и усвоение лексики по темам «Компьютер и периферия», «Программ-

ное обеспечение». Обучающиеся получают возможность не только услышать слово или фразу, но и воспроизвести их вслед за диктором, а затем сравнить с правильным вариантом произношения. К аудиотренеру прилагается PDF-буклет с текстами для чтения, упражнениями к аудиоконтенту и глоссарием.

Подкаст «Gegen Hass» из серии аудиоподкастов «Kurz & bündig» посвящен проблеме насилия в цифровой среде. Предлагается вокабуляр (Vokabelliste) и тренировочные упражнения (Arbeitsblatt). После прослушивания текста обучающиеся должны выполнить задания на определение верных/неверных утверждений, на заполнение пропусков в контексте и на соотнесение специальных понятий, заимствованных из английского языка, с их определениями на немецком языке. Для контроля правильности выполнения к заданиям прилагаются ключи (Lösungsblatt). В случае возникновения затруднений с пониманием речи на слух обучающиеся могут воспользоваться манускриптом прослушанного текста.

Для развития навыков чтения текстов по специальности на немецком языке считаем целесообразным использование на занятиях электронных пособий «Computer für Kids» и «Programmieren lernen mit der Maus». Работая с данными пособиями, обучающиеся получают основополагающие сведения о компьютере и его составных частях, о программном обеспечении и системе управления компьютером, об организации хранения информации и о правилах работы с ней, а также изучат основы программирования. Поскольку книги адресованы детям, информация излагается доступным языком в увлекательной форме, что подходит для начального этапа обучения профессиональной лексике.

Для более продвинутого уровня рекомендуем учебный модуль «Blick in die Zukunft» из медиатеки интернет-сообщества Гете-Института «Deutsch für dich». Каждый раздел этого модуля включает блок интерактивных заданий на тренировку трех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, письма. Например, раздел «Blick in die Zukunft: Künstliche Intelligenz» предлагает задания на заполнение пробелов в тексте «Wie lernen wir Computersysteme?», задание на правильное употребление Partizip I и Partizip II, прослушивание сообщения и расстановку высказываний к нему в правильной последовательности, подбор глаголов к указанным существительным, написание короткого эссе на тему «KI in deinem Alltag». Имеется функция проверки правильности выполнения данных заданий.

В профессионально-ориентированном обучении немецкому языку полезно также использование видео: для обогащения словарно-

го запаса по специальности, при тренировке навыков аудирования в естественном контексте, для развития навыков реферирования спецтекста, для стимулирования общения или дискуссии. В этом случае практическую пользу представляет видеохостинг YouTube (youtube.com). Интерес студентов вызывают видеосюжеты на темы «История математики», «Математика в нашей жизни», «Великий ученый», «Новейшие исследования в области математики» и др. Для организации дискуссий на немецком языке наиболее актуальной представляется тема «Влияние современных технологий на молодежь».

Преподаватель в своей деятельности может не только пользоваться готовыми цифровыми учебными материалами, но и создавать их самостоятельно с помощью веб-инструментов. Например, платформа Quizlet (<https://quizlet.com/>) поможет легко усвоить новую лексику и провести быструю проверку знаний в увлекательной форме. Данный сервис позволяет создавать интерактивный материал в виде учебных карточек (с добавлением изображений и аудиофайлов), а затем выполнять упражнения и играть в игры, чтобы запомнить нужный материал. Quizlet предлагает пять учебных режимов (режим карточки, режим заучивания, режим письма, режим правописания и режим тестирования) и две игры. Помимо карточек «термин – перевод», «термин – картинка», «термин – определение» можно составлять такие комбинации, как: «термин – синоним/антоним», «фраза – идиома частями», «термин – несколько словосочетаний с пропусками для выбора недостающего слова», «термин – несколько предложений с пропусками». Преподаватель может создавать карточки с объяснениями математических терминов и отправлять студентам для тренировки вне занятий, либо студенты повторяют лексику по карточкам, сделанным самостоятельно.

Эффективным способом введения и закрепления лексического материала является тематический кроссворд. Сконструировать его можно при помощи веб-инструментов Kreuzworträtsel Generator (<https://www.kreuzwort-raetsel.com/selbst-erstellen>) или XWords-Generator (<https://www.xwords-generator.de/de>). На занятии студенты составляют кроссворд по изучаемой теме (10–15 слов), затем обмениваются со своим партнером созданными кроссвордами и заполняют их. Оценивается количество представленных лексических единиц и контекстная правильность их употребления, правильность формулировки определений, количество правильно заполненных слов в кроссворде. Такое задание содействует развитию лексической компетенции, умения работы с онлайн-словарями.

Для создания тестов, опросов, викторин, онлайн-квестов мы используем Google Forms. Данная платформа удобна тем, что тесты проверяются автоматически, преподаватель при этом получает подробную информацию о выполнении заданий студентами.

Исходя из опыта применения вышеназванных Интернет-платформ и сервисов на практических занятиях по немецкому языку со студентами математических специальностей, можно утверждать, что данные цифровые ресурсы содействуют повышению эффективности процесса овладения обучающимися определенным набором единиц профессиональной лексики, математической терминологией на немецком языке и формирования у них лексических навыков: как рецептивных, так и продуктивных. Подчеркнем, что возможности для использования цифровых ресурсов предоставляются на всех этапах формирования лексических навыков: на этапе предъявления и объяснения нового материала, на этапе тренировки и закрепления новых языковых знаний, умений, навыков, а также на этапе их контроля.

Таким образом, глобальная сеть Интернет как «хранилище» разнообразных цифровых учебных материалов предоставляет много возможностей для повышения качества преподавания иностранного языка и создания стимулов к обучению. Использование цифровых ресурсов – это эффективный метод обучения различным видам речевой деятельности. Систематическая работа с цифровыми средствами обучения повышает познавательную активность студентов и интерес к учебе в целом, содействует оптимизации образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Тимофеева, Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е. В. Тимофеева, Ю. А. Кайль. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 29.01.2023.
2. Кобыльская, И. И. К вопросу о компьютерной лингвистике [Электронный ресурс] / И. И. Кобыльская. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kompyuternoy-lingvistike>. – Дата доступа: 25.01.2023.

И. Н. Пузенко

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается специфика и ключевые особенности обучения иностранному языку в технических вузах. Овладение иностранным языком в вузах данного профиля имеет прагматический характер, опирается на языковые знания студентов и коррелирует с универсальными и профессиональными компетенциями будущих специалистов на базовом и продвинутом этапах обучения. Описываются некоторые особенности практического овладения языком во втузах на базе квазитекстов.

Ключевые слова: *компетенции, межкультурная иноязычная коммуникация, квазитекст, дидактически ориентированный текст, аутентичный языковой материал, восприятие учебного материала, электронные документы.*

Основная цель высшего образования в нашей стране рассматривается в настоящее время как формирование способности личности обучаемого к активной профессиональной деятельности во всех её формах, в том числе и к активному творческому профессиональному труду на производстве. Это, в частности, означает, что полученные знания в вузе из основной цели образования превращаются в средство развития личности специалиста на протяжении всей его жизни. Высокий уровень качества и престиж высшего технического образования создаётся преемственностью средней и высшей школы, новаторским характером развития элитарной системы образования в целом, которые учитывают мировые тенденции развития образовательной области и постоянно изменяющиеся требования на рынке труда. Модернизация высшей школы имеет непосредственное отношение к удовлетворению образовательных запросов населения, их возрастающую мобильность, потребность насыщения всех отраслей народного хозяйства специалистами новой формации, а также повышение международной конкурентоспособности дипломов о высшем образовании, выдаваемых белорусскими вузами. С изменением политико-экономической системы в стране меняется и престиж такого учебного предмета в вузе как «Иностранный язык», его профессиональная направленность.

Конкурентоспособность современного специалиста определяется теперь не только его высокой профильной квалификацией, универсальными компетенциями специалиста (базовые, профессиональные, специализированные), но и готовностью решать многие профессиональные задачи в условиях межкультурной иноязычной коммуникации. Языковая подготовка студентов (основной базовый уровень) и магистрантов в вузе (продвинутый уровень обучения) при качественной её организации может способствовать совершенствованию языкового уровня обучающихся, так и достижению определённых узкопрофессиональных задач, заключающихся в постоянном совершенствовании своего профессионального мастерства через владение иностранным языком.

Специфика иностранного языка в техническом вузе заключается не в обучении основам специальных знаний по физике, математике, электротехнике, машиностроению, а в обучении определённым специализированным видам иноязычной речевой деятельности: чтению, аннотированию, реферированию, переводу, письму и устной речи на базе профильных текстов по специальностям университета. Она обусловлена конечной целью обучения иностранному языку, а именно: читать и понимать общетехнические, профессионально ориентированные и специальные тексты и оформлять извлечённую из иностранных текстов полученную информацию в виде перевода, реферата или аннотации, т.е. формированием умений и навыков обучающихся работать с литературой по специальности.

Овладение студентами устной речью предполагает сформированность навыков и умений вести общение социокультурного и профессионального характера, выражать свои коммуникативные намерения на иностранном языке в ситуациях бытового и профессионального общения, а также понимать аутентичную иноязычную речь на слух (учебно-познавательная и учебно-профессиональная сфера общения для студентов и избранная специальность как научная отрасль для магистрантов). В связи с этим одним из приоритетных требований, предъявляемых к специалистам в области практического владения иностранным языком в неязыковых учреждениях высшего образования, становится формирование иноязычных коммуникативных компетенций, академических и социально-личностных, которые в определённой мере могут развивать их самостоятельность, инициативность и профессиональную автономность [1, с.3-9]. Лингводидактически грамотно отобранное содержание обучения в единстве процессуального и социолингвистического компонентов даёт возмож-

ность эффективно и качественно обучать студентов технических вузов профессионально ориентированной и профессионально значимой коммуникации на иностранном языке на основе образцов оригинальных дидактических квазитекстов при условии создания определённых учебных ситуаций, моделирующих иноязычную коммуникацию.

В обществе с динамичной социальной культурой, высокой мобильностью и способностью к инновациям иностранный язык для широкого контингента студентов становится значимой дисциплиной. Начинает приходить осознание о необходимости изучения иностранного языка не только на практических занятиях по иностранному языку, но и через интернет-ресурсы. На некоторых факультетах введены факультативы: профессиональный иностранный язык, терминологический иностранный язык, иностранный язык (профессиональная лексика) и другие. Это обусловлено тем, что благодаря информационно-коммуникативным технологиям, интернет-ресурсам, блогам, интерактивным постерам увеличивается возможность напрямую получать всю необходимую информацию из зарубежных источников [2, с.17–20]. Важнейшей единицей обучения на практических занятиях становится текст, как отрезок линейно организованного потока речи, обладающий определёнными законами построения, смыслового и формального соединения и разграничения составляющих его единиц.

В данной статье мы рассматриваем текст в учебных целях как единицу учебного дидактически ориентированного общения, иерархически соотносимую с категориями высказывания (СФЕ) и семантико-смыслового блока. Как самостоятельная единица коммуникации дидактически ориентированный текст существенно отличается от всех остальных лингвистических единиц языка относительной простотой нахождения его границ. В нём явно прослеживается начало и завершённость смыслового высказывания в целом. Вычленение данного текста происходит не столько по лингвистическим, сколько по экстралингвистическим факторам. Структурированный и организованный по определённым языковым правилам, он несёт в себе информационную, когнитивную и социально-психологическую нагрузку в учебном общении. Функционально он является таким видом высказывания, который рассчитан на многократное воспроизведение вслух или про себя и создаётся как довольно устойчивое построение, нацеленное на длительное существование с расчётом на многократное воспроизведение в учебном процессе. Этим самым он принципиально отличается от всех других составляющих текста.

В лингводидактическом плане при воспроизведении текста в учебных целях как источника смысловой и когнитивно-познавательной информации (текст-интерпретатор) появляется необходимость сделать его восприятие для обучающихся более доступным, понятным и доходчивым. Восприятие на слух научного текста: собственно научного, общетехнического, специального всегда предполагает адекватное его понимание, однозначность интерпретаций, соответствующих замыслу автора. В связи с этим все действия активного интерпретатора текста, связанные с его порождением и продуцированием, должны быть мотивированными, целесообразными и методически оправданными, так как подбираемый текст для учебных целей особенно на начальном этапе – это всего лишь оболочка,местилище языковых знаний, из которого эти знания надо ещё извлечь и сделать их достоянием для развития и самореализации обучающихся [3, с.192–197]. Аутентичный текстовый материал, как правило, эффективно и результативно используется для аудиторной и самостоятельной работы обучающихся под руководством преподавателя и без него; для работы студентов и магистрантов, занимающихся научно-исследовательской работой, подготовкой презентаций, докладов и рефератов. На основе отбора и анализа текстового материала представляется возможным оперативно разрабатывать учебно-методические материалы и электронные курсы для разных категорий обучающихся. Пользуясь этими материалами, студенты и магистранты могут самостоятельно поддерживать свой языковой уровень и развивать языковую культуру мышления на протяжении всего курса обучения в вузе. Использование электронных курсов, документов и комплексов при обучении иностранному языку во втузе служит одной из активных технологий по развитию и совершенствованию профессионально значимой коммуникации у студентов и магистрантов. Традиционный учебник, который в течение многих десятилетий был основным и ведущим средством обучения в вузе, начинает уступать место электронным образовательным ресурсам (ЭК, ЭУМД, ЭУМКД), так как они охватывают все компоненты обучения и весьма удобны в использовании и для преподавателя, и для обучающихся в силу своей полифункциональности и возможности постоянного обновления [4, с.184]. Как видим, использования такого рода текстов и другого аутентичного материала будет способствовать реализации основной цели обучения иностранному языку во втузе – формированию профессиональной иноязычной компетенции.

Список использованной литературы

1. Копань, Л. И. Иностранный язык. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для групп специальностей аграрно-технического профиля / Л. И. Копань [и др]. – Минск: Учеб. - метод. объедин. по аграр.-техн. образованию. – 2016. – 15 с.

2. Глухова, Ю. Н. К вопросу о преподавании французского языка в неязыковом вузе / Ю.Н. Глухова // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика: материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф., в 2-х частях, Минск. – Минск : Минск. гос. лингв. ун-т, 2002. – ч.2. – С. 17-20.

3. Тупик, А. В. Обучение студентов технических вузов профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке / А. В. Тупик // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сб. науч. статей по матер. I Междунар. науч.-практ. конф., Пинск, 12 апреля 2019. – Пинск: Полесск. гос. ун-т., 2019. – Вып. I. – С. 191-198.

4. Сорокина, А. И. Формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе обучения чтению аутентичных текстов / А. И. Сорокина // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сб. науч. статей по матер. I Междунар. науч.-практ. конф., Пинск, 12 апреля 2019. – Пинск: Полесск. гос. ун-т., 2019. – Вып. I. – С. 180-186.

УДК 37.091.33:811'243:316.7:316.612:37.013:004:070

О. В. Солохина

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ПРОЦЕСС ЛИЧНОСТНОГО ОТКРЫТИЯ В РАМКАХ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается культурологический подход как одно из важных условий формирования и становления личности в момент приобретения социокультурных ценностей и опыта. Данный подход позволяет рассматривать формирование культуры личности как процесс личностного открытия, внутри которого происходит индивидуально-личностная актуализация заложенных в ней смыслов. Применение данного подхода в образовании способствует более широ-

кому и многогранному пониманию информационно-коммуникативной культуры как способа жизнедеятельности и гармонизации внутреннего мира человека с окружающей его средой.

Ключевые слова: культурологический подход, коммуникативная культура, культурные образцы, нормы и ценности, культурная деятельность, культура личности, медиаобразование, средства медиаобразования.

Формирование и совершенствование коммуникативной культуры личности можно назвать одной из наиболее значимых проблем современности. Новизна и острота данной проблемы кроется в стремительно развивающихся медиатехнологиях и всё большем их влиянии на все сферы жизни человека.

Проанализировав материал по теме, можно понять, что до сегодняшнего момента в мировой системе медиаобразования не выработано единых методологических направлений для понимания сущности понятия медиаобразования. Но вместе с тем, есть три концепции, рассматриваемые как истоки медиаобразования в международном значении. Это концепция визуальной грамотности, критическая концепция, социально-педагогическая концепция. Основой концепции визуальной грамотности является обучение невербальным способам общения через освоение их визуальных форм, т.е. общение и получение информации из изображений. Основная мысль данной концепции состоит в том, что можно читать изображения и понимать заложенный в них смысл. Критическая концепция возникла в Великобритании и Франции во второй половине 20 века и центральную позицию в ней занимает прагматический аспект формирования критического мышления. Социально-педагогическая концепция имеет определённую схожесть с критической концепцией, но фокусирует своё внимание на социальных проблемах, связанных с медиа. Внимание педагога в данной концепции направлено не только на изучение самих средств массовой коммуникации, но и на то, чтобы развивать в обучаемом способности к общению.

Внутри каждой концепции медиаобразования существует ряд теорий, которые объединяют и объясняют внутреннюю и внешнюю взаимосвязь такого явления как медиаобразование с другими явлениями действительности: эстетическая, культурологическая, семиотическая, защитная и теория развития критического мышления. На основании данных теорий были выделены методологические подходы к формированию аспектов информационной подготовки потребителей медиапродукта для разного возраста и социального статуса.

Одним из названных подходов является культурологический, который предполагает осознание культуры как одного из самых важных условий формирования и становления личности в момент приобретения социокультурных ценностей и опыта. В широком смысле культурологический подход представляет собой совокупность методологических приёмов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной жизни, включая сферу образования, через призму системообразующих культурных понятий, таких как «культура», «культурные образцы», «нормы и ценности», «уклад и образ жизни», «культурная деятельность», «интересы» и др. [1]. Применение культурологического подхода в образовании реализуется через цепочку «личность – образование – культура». Эффективность применения данного подхода исследовали такие учёные как М. М. Бахтин, В. С. Библер, Н. Б. Крылова и др.

Данный подход позволяет рассматривать формирование культуры личности как процесс личностного открытия, внутри которого происходит индивидуально-личностная актуализация заложенных в ней смыслов. Формирование информационно-коммуникативной культуры людей разного возраста и социального статуса зависит от особенностей исторически сложившихся форм культуры и ценностей, лежащих в их основе. «Культура задаёт человеку общественно приемлемые образцы действий, уже получившие историческую апробацию» [2, с. 25].

Культурологический подход позволяет решать воспитательные задачи, основываясь на культурных традициях и обычаях, которые сложились в обществе. Особенно важен данный подход при работе с иностранными студентами. В современном мире образование за границей пользуется большой популярностью, особенно среди молодёжи. Оно даёт возможность не только получить знания по желаемой дисциплине, но и познакомиться с культурой другой страны, с её нравами и обычаями, узнать историю и завести новые знакомства. Обучаясь за границей, можно проще и быстрее выучить язык той страны, где находится человек, так как общение с носителями языка предполагает полное погружение обучаемого в языковую среду. Человек вынужден общаться с другими людьми, налаживать свой быт, приспосабливаться к новому статусу, новой информации, новому ритму жизни, посещать семинары и занятия на иностранном для него языке в учебном заведении, жить в ранее не привычных для себя условиях. Другими словами, человек вынужден адаптироваться. И даже если человек заранее познакомился со страной, где он соби-

рается жить и учиться, и, как правило, в стране нет обычаев и традиций, которые могли бы шокировать или казаться неприемлемыми, иностранец чувствует себя неуютно, особенно в первое время. Оказавшись в совершенно новых для себя условиях, человек начинает искать возможности и пути приспособиться, чтобы привыкнуть к новой для себя ситуации. И здесь очень важно, насколько человек готов приспособливаться. Ведь ему предстоит отказаться от привычного уклада жизни, правда, это не означает, что ему надо отказаться от всего, к чему он привык, но изменения будут существенными, особенно, если человек родом из страны, где основной религией является ислам. В данной ситуации важную роль играют такие качества, как толерантность и гибкость характера. Приезжая за границу, никто, ведь, не ожидает, что местное население будет приспособливаться к приезжим. Толерантный и любознательный человек не станет сторониться и с подозрением смотреть на всё новое, а постарается познакомиться с образом жизни местных людей, попробовать национальную кухню, перенять какие-то обычаи и привычки. И насколько человек сможет адаптироваться к новым реалиям, настолько эффективным будет сам процесс обучения.

Культурологический подход будет более эффективным, если применять его как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Особенно это актуально для иностранных студентов, так как, обучаясь за границей, иностранец вынужден решать массу бытовых проблем, которые возникают не только из-за языкового барьера, но и из-за отсутствия знаний традиций, обычаев и манеры поведения в конкретной стране. Например, то, что воспринимается на родине студента положительно и адекватно, может быть абсолютно неприемлемо в той стране, где молодой человек или девушка собирается получать образование. И наоборот, решение задач по социализации и инкультурации человека ведёт к вовлечению каждого в практически ориентированную действительность, в социально эффективную коммуникацию в рамках действующей культуры общества. [2].

Использование культурологического подхода в формировании информационно-коммуникативной культуры личности реализуются путём применения различных подходов и приёмов. Культурно-познавательный аспект предполагает введение учащихся в систему знаний о медиакультуре, многообразии жанров и тематики медиатекстов, характере внутрикультурных и межкультурных отношений в медиaprостранстве. Информационная социализация происходит через культурно-воспитательный аспект, культурно-мировозренческий ас-

пект, внутри которого вырабатываются основания и принципы формирования целостной системы социокультурной картины мира и другие аспекты.

Таким образом, применение культурологического подхода в образовании способствует более широкому и многогранному пониманию информационно-коммуникативной культуры как способа жизнедеятельности и гармонизации внутреннего мира человека с окружающей его средой.

Список использованной литературы

1. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высш.шк., 1990. – 141 с.
2. Флиер, А. Я. Культурология образования: цели, задачи, возможности / А. Я. Флиер // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2013. – № 1. – С. 24–31.

УДК 378.147:811'34'243

К. В. Спесивцева

МОДЕЛИ УСВОЕНИЯ РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Данная статья посвящена вопросу, связанному с механизмом усвоения речевого материала в процессе обучения иностранному языку. Даются определения навыку и умению, выделяются особенности каждого из понятий. Рассматриваются этапы формирования и совершенствования навыка и развития речевого умения. Сравниваются методы работы российских и зарубежных ученых с точки зрения коммуниктивно-когнитивного подхода.

Ключевые слова: коммуниктивно-когнитивный подход, навык, речевое умение, речевой материал.

Появление коммуниктивно-когнитивного подхода связано с развитием новых технологий обучения иностранному языку [1]. Теперь, наряду с коммуникативным аспектом, главная задача которого – решать коммуникативные задачи посредством общения, особое значение уделяется когнитивной стороне языка, так как в процессе пере-

осмысления информации учащиеся активизируют познавательную деятельность [2, с. 14]. Тем самым они не просто коммуникативно развиваются, получая, обрабатывая и анализируя сообщение, но и формируют самостоятельную личность, которая способна пользоваться иностранным языком в процессе общения как средством установления взаимопонимания между высокоразвитыми культурами.

В целом, этапы усвоения речевого материала у представителей российских и зарубежных школ коммуникативно-когнитивного подхода имеют общую основу, целью которой, в первую очередь, является научить говорить, общаться на иностранном языке.

Однако российские ученые первоначально четко разграничивают понятия «навык» и «умение». Согласно И. А. Зимней, навык – это «доведенное в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнение действия» [3, с. 242]. В свою очередь Е. И. Пассов отмечает, что любым речевым навыкам необходимо обладать такими качествами, как автоматизированность, устойчивость, гибкость, «сознательность» и относительная сложность [4, с. 28-29]. Н. А. Бернштейн выделяет два периода развития навыка. На первом этапе происходит «установление» навыка, которое наступает сразу и часто сохраняется на протяжении жизни. Второй период предполагает стабилизацию навыка, а именно его устойчивость к помехам в разнообразных ситуациях [3, с. 243].

Обобщая все выше сказанное, нужно отметить, что иерархичность речевого умения представляется двумя основными уровнями: операционным и мотивационно-мыслительным, каждый из которых образует последующие подуровни. В операционном уровне различаются три подуровня: операции, навыки и цепочки навыков. В мотивационно-мыслительном уровне выделяется подуровень собственно качеств умения, развивающихся на основе качеств навыков. Такая иерархия ставит задачу обязательного предварительного формирования навыков на основе умения на базе речевого материала каждого подуровня [4, с. 30].

В зарубежной литературе методистами не разграничиваются понятия «навык» и «умение». Под развитием языковых умений (language skills) понимается развитая готовность или способность совершать какое-то действие, в частности, говорить (speaking skills), слушать (listening skills), читать (reading skills) или писать (writing skills).

Развитие речевого умения – это трудоемкий и долгий процесс. Речевое умение включает в себя три составляющих: грамматическую, лексическую и произносительную. Давайте рассмотрим эти этапы более подробно.

Согласно Е. И. Пассову, развитию речевого умения предшествуют два этапа: этап формирования навыков и этап совершенствования навыков.

Первый этап связан с формированием лексических и грамматических навыков, где работа происходит на основе устного опережения, работа над текстом отсутствует. Материал усваивается автономно. Выполняются условно-речевые упражнения, которые помогают формировать соответствующие навыки [2, с. 128].

Главной отличительной особенностью второго этапа (этапа совершенствования навыков) является работа над разговорным текстом, который в итоге должен стать устным высказыванием учащегося. Здесь происходит совершенствование ранее приобретенных навыков, с последующим выражением своего отношения к тексту, с выполнением новых коммуникативных задач и употреблением разных речевых единиц. Такое комбинирование речевого материала в дальнейшем способствует развитию подготовленной речи монологического характера.

Третий этап – это этап развития речевого умения, в ходе которого учащиеся, с уже приобретёнными знаниями и сформированными навыками, участвуют в различных видах речевой деятельности [5, с. 134]. На данном этапе развиваются все качества говорения как деятельности и как продукта. Важно отметить, что здесь речевой материал используется в совершенно новых ситуациях общения. Учащимися выполняются речевые упражнения, главная цель которых – мотивированное и осознанное выражение своих мыслей. Зрительные вербальные опоры уже отсутствуют, иллюстративные опоры служат лишь стимулом к говорению и направляют речь не в содержательном, а в смысловом отношении. На этом этапе учащиеся обучаются диалогу и полилогу. У говорящего есть определенная сверхзадача. Эта задача может реализоваться в одном монологическом высказывании сверхфразового уровня или распространиться на весь диалог с собеседниками. Речевое упражнение всегда актуализирует взаимоотношения участников общения, при организации которого всегда учитывается контекст деятельности и личный опыт. Также речевое упражнение развивает речевую активность и самостоятельность говорящего [4, с. 201]. Таким образом, речевое упражнение – это всегда новая ситуация общения, благодаря чему обеспечивается вербальное и структурное разнообразие высказывания.

Зарубежный методист Д. Скривенер приводит свою модель усвоения речевого материала. Он выделяет три основных этапа: озна-

комление, тренировка и применение. Согласно его подходу, процесс усвоения и изучения материала строится также поэтапно. Говорению предшествуют стадии работы над лексико-грамматическим материалом, работа с текстом, аудио в подготовленной, адаптированной речи. В зависимости от цели урока, конечным продуктом является подготовленная или неподготовленная речь [6, с. 112].

Что касается методиста У. Литлвуда, то он предлагает следующую структуру развития речевого умения. Он делит все задания на докоммуникативные (pre-communicative activities) и собственно коммуникативные (communicative activities). Докоммуникативные задания включают в себя работу с лексико-грамматическими структурами, отработку их употребления до автоматизма. Коммуникативная деятельность направлена на развитие речевых умений на основе новых ситуаций в новых языковых условиях [7, с. 119].

Таким образом, развитие речевого умения представляет собой сложный многоаспектный процесс. Он включает этапы, которые связаны логическим образом, и имеет определенную структуру, направленную на создание конечного продукта – высказывания, а именно формулирование своей позиции и отношения в процессе решения коммуникативных задач.

Список использованной литературы

1. Вовк, О. И. Коммуникативно-когнитивный подход как современная стратегия [Электронный ресурс] / О. И. Вовк. – Режим доступа: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=14783&chapter=1>. – Дата доступа: 10.01.2023.

2. Шамо́в, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике : моделирование и реализация : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Шамо́в. – Н. Новгород, 2005. – 537 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

5. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

6. Scrivener, J. Learning teaching / J. Scrivener. – Oxford : Macmillan Publishers Limited, 2005. – 435 p.

7. Richards, J. C. Reflective teaching in second language / J. C. Richards, C. Lockhart. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2011. – 137 p.

И. В. Угликова

ПОТЕНЦИАЛ И ДИАПАЗОН ПРИМЕНЕНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАФИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможности использования визуализации как способа структурирования информации в единый графический объект. Грамотное использование данного приема на базе любого учебного предмета способствует более активному совместному обучению и имеет широкий диапазон применения. Графические объекты также являются высокоэффективным инструментом реализации обучения в сотрудничестве, способствуют улучшению социального взаимодействия между субъектами педагогического процесса.

Ключевые слова: *визуальное представление знаний и информации, создание графических объектов, ментальный инструмент, интеграция новых и имеющихся знаний, раскрытие личностно-индивидуального потенциала.*

Активное развитие и проникновение информационных технологий в жизнь внесло изменения в работу современных обучающихся с информацией. Этот процесс необратим, но из него можно и нужно извлечь пользу, а именно – повысить эффективность педагогического процесса посредством применения различных средств визуализации.

Существуют разнообразные способы визуального представления знаний и информации – кластеры, структурно-логические и причинно-следственные схемы, таблицы компаративного анализа, ментальные и концептуальные карты, инфографика. Как правило, все они могут представлять фоновые знания учащихся и обеспечивать основу для того, что предстоит выучить обучающимся, или могут быть использованы для систематизации и осмысления уже приобретенных знаний. Когда преподаватели и студенты вместе создают графические схемы, они учатся друг у друга, расширяя свое понимание изучаемого. Благодаря этой совместной деятельности учащиеся систематизируют свои знания и в перспективе смогут самостоятельно использовать графический объект в качестве стратегии обучения.

Использование как визуального, так и вербального языка для создания графических объектов способствует активному обучению. Когда печатный и устный языки используются вместе, учащийся вовлекается в процесс слушания, говорения, чтения, письма и мышления, и это подкрепление способствует осмысленному обучению.

Визуальную графику, содержащую ключевые идеи и информацию, легче запомнить, чем расширенный текст. Визуализируя и систематизируя информацию, мы, по сути, создаем посредника, ментальный инструмент, помогающий обучающемуся запоминать, хранить информацию в упорядоченном виде (выделив наиболее важное и опустив второстепенное), обеспечить активизацию и взаимосвязь с уже имеющимися знаниями. Когда мы можем «привязать» новую информацию к тому, что уже известно, изучение новой информации становится проще и позволяет решить проблему фрагментированности знаний.

Не подлежит сомнению, что наглядные образы запоминаются прочнее, т.к. позволяют задействовать различные виды памяти (зрительной, образной, словесно-логической, ассоциативной, мнемонической, двигательной) в их взаимодействии. «Одновременно параллельно работают оба (и левое, и правое) полушария, то есть синхронно работают механизмы абстрактного и конкретного образного мышления» [1].

Изначально графические объекты использовались преподавателями различных предметных областей для представления шаблонов организации текста. Но на данном этапе существует многообразие ресурсов помимо печатных источников знаний. Информация и идеи, представленные в лекциях, учебных видео, фильмах, подкастах, блогах могут быть организованы, изображены графически и использованы в учебном процессе для отображения знаний, создания условий для обсуждения и обмена идеями и информацией.

В преподавании иностранного языка, как и любого учебного предмета, прием визуализации реализуется в трех основных направлениях:

- 1) проектирование и построение продукта преподавателем и организация работы обучающихся с готовым объектом, где информация уже обработана и систематизирована;
- 2) проектирование и построение продукта совместно обучающимися и преподавателем;
- 3) проектирование и построение продукта самими обучающимися – полностью самостоятельно (индивидуально или в процессе

совместной групповой работы), с последующей его «защитой». В таком случае, их работа будет носить аналитический характер и поможет усвоить, активизировать и закрепить необходимый грамматический или лексический материал.

Наибольшим обучающим потенциалом, несомненно, обладает третий вариант, однако его успешная реализация невозможна, если ему не предшествовала грамотно организованная совместная работа с преподавателем (желательно – не менее двух-трех раз). Переход от курирования процесса создания визуального объекта к самостоятельно разрабатываемому студентами продукту должен быть постепенным.

Каким должен быть визуальный объект, чтобы стать максимально эффективным средством обучения? Многолетняя практика использования принципа визуализации в преподавании иностранного языка в вузе позволяет выделить ряд важнейших требований.

Когда работа организуется совместно со студентами в ходе учебного занятия, автор данной работы опирается на непреложное правило: схемы / объекты должны строиться, «разворачиваться», развиваться на глазах обучающихся и при их активном участии. Неважно, сколько групп изучают один и тот же материал – с каждой новой группой необходимо строить новый продукт, и ни в одной из групп не стоит стремиться к созданию унифицированного объекта. Наоборот, проявляющиеся отличия являются результатом «живой» коллективной мыслекоммуникации и мыследействия участников процесса (термины российских методологов, которые активно исследовали перспективы схематизации и ее роль в понимании и осмыслении новых знаний, например, Ю. В. Громыко [2]). Всегда существует множество способов представления одной и той же информации в графическом органайзере; нет окончательного единственно верного ответа.

Любой визуальный объект должен строиться от центрального, ключевого понятия / концепта и иметь четкие смысловые блоки, внутри которых последовательно раскрываются его характеристики / структура / элементы и взаимосвязи между ними. Как отметил один из обучающихся, сначала необходимо отделить «большие идеи» от «маленьких». Например, в ходе первичного введения (или, наоборот, итогового закрепления) активной лексики по теме «Наказание» (выступает ключевым понятием), чаще всего выделяются следующие смысловые блоки:

а) субъекты (с дальнейшим «разветвлением» на тех, кто нарушает закон, и тех, кто следит за его соблюдением);

б) функции наказания в современном обществе;

в) виды наказания.

В некоторых группах по инициативе студентов отдельно выделяем блок «Смертная казнь».

В ходе построения подобного объекта (в зависимости от этапа) либо вводится и обрабатывается ключевая лексика и основные смысловые ветви, раскрывающие ее, либо активизируется имеющийся словарный запас, который объясняет, уточняет и иллюстрирует информационно-логическую наполняемость ключевого понятия.

Важно помнить и напоминать студентам, что сам по себе визуальный объект – это не самоцель, а ментальный инструмент, помогающий понимать, вспоминать, сопоставлять, выделять главное и второстепенное, выделять взаимосвязи и т.д. Процессы создания и обсуждения итогового продукта, обеспечения эффективной коммуникации, придания деятельности субъектов учебного процесса целенаправленного характера в итоге более важны, чем сам наглядный образ. В процессе и после совместной работы с другими учащийся приобретает способность понимать и применять приобретенное знание самостоятельно.

Диапазон использования визуальных продуктов на занятиях иностранного языка очень широк: каждый из них может выступать инструментом получения новых знаний, обсуждения проблемной ситуации, систематизации и закрепления изученного материала, организации самоконтроля или взаимоконтроля учебных достижений студентов. Так, обучающиеся отмечали, что визуальный продукт, полученный в процессе составления ментальной карты «Различные средства обозначения будущности в английском языке», позволил им систематизировать информацию, которая до этого казалась разрозненной, и четко увидеть особенности употребления каждой формы / конструкции. Составленные студентами графические объекты по итогам изучения конкретного материала могут служить хорошим источником информации при организации работы в дальнейшем, таким образом выступая и важным инструментом рефлексии для всех участников педагогического процесса.

Перечислим преимущества, которые дает сочетание метода совместного обучения с приемом визуализации:

1) обеспечение условий для интеграции новых и имеющихся знаний, формирования на этом фоне положительной учебной мотивации к изучению материала в целом;

2) создание возможностей для раскрытия личностно-индивидуального потенциала и творческого проявления обучающихся, развития нестандартного мышления;

3) моделирование среды, способствующей развитию социальных навыков – студенты практикуют активное слушание, говорение, предоставление положительной и конструктивной обратной связи, уважение и терпимость друг к другу;

4) создание условий для развития стратегического обучения – учащиеся разрабатывают процессы и стратегии для активного конструирования смысла; они делают это с помощью мозгового штурма, категоризации, обсуждения и решения проблем по мере работы с контентом;

5) обеспечение возможностей для развития критического мышления и системно-аналитического восприятия информации в целом, что относится к важнейшим универсальным учебным умениям, в формирование которых иностранный язык вносит весомый вклад, с учетом таких его особенностей, как метапредметность и полуметодичность.

Таким образом, использование приема визуализации и создаваемые в ходе работы графические объекты являются высокоэффективным инструментом реализации обучения в сотрудничестве и улучшения социального взаимодействия между участниками педагогического процесса; обеспечивают условия для интеграции новых и имеющихся знаний; способствуют формированию положительной учебной мотивации. Студенты, которые понимают, как грамотно создать и применить визуальный продукт, получают новый и ценный инструмент для планирования, понимания, запоминания и оценки знаний.

Список использованной литературы

1. Меженко, Ю. С. Организационно-методическая система В. Ф. Шаталова, или тезисный «методический ликбез» / Ю. С. Меженко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uznajka.com/images/pdf_files/20151217_3215.pdf. – Дата доступа: 10.09.2017.

2. Громыко, Ю. В. Метапредмет. Знак. Схематизация и построение знаков. Понимание символов / Ю. В. Громыко. — М. : Пушкинский институт, 2001. — 288 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/001/15883.php>. — Дата доступа: 22.08.2018.

Е. А. Чернякова

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ВИД УПРАВЛЯЕМОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматривается презентация как вид самостоятельной управляемой работы студентов в рамках изучения учебной дисциплины «Страноведение». Автор рассматривает основные этапы подготовки презентации студентами, способы управления этой работой со стороны преподавателя, степень вовлеченности в процесс обеих сторон, особенности данной деятельности. Повышение роли управляемой самостоятельной работы студентов и усиление ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы являются ключевыми идеями статьи.

Ключевые слова: презентация, управляемая самостоятельная работа студентов, УСР (управляемая самостоятельная работа).

В последние десятилетия цель учебного процесса в вузе заключается не только в приобретении знаний, умений и навыков, но и в развитии у студентов способности к непрерывному самообразованию, стремлению к обновлению знаний и творческому их использованию на практике. Именно способность применять на практике полученную информацию, а в ряде случаев, еще и донести ее до других, выгодно отличают специалиста на рынке труда.

На современном этапе студент рассматривается как активная фигура учебного процесса и его необходимо включать в практическую деятельность. Решение этой задачи невозможно без повышения роли управляемой самостоятельной работы студентов и усиления ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы [1]

Под управляемой самостоятельной работой студентов подразумевается учебная деятельность под руководством и контролем преподавателя.

В данной статье рассматриваются возможности презентаций на примере учебной дисциплины «Страноведение». Говоря о компетенциях, изучение дисциплины компонента учреждения высшего образования «Страноведение» предполагает, что студенты должны овладеть исследовательскими навыками, научиться работать самостоятельно,

приобрести навыки устной и письменной коммуникации, развить способность повышать свою квалификацию в течение всей жизни, получить опыт публичной коммуникации, уметь использовать интерактивные методики взаимодействия. Грамотно организованная управляемая самостоятельная работа в форме подготовки презентаций позволяет студентам развивать вышеупомянутые компетенции.

УСР по подготовке презентации можно разделить на подготовительный и основной этапы, а также этап самого выступления. На подготовительном этапе необходимо обозначить цель и форму выступления (способ изложения материала).

Возможные цели презентации как формы УСР – учебная (изложение материала) и научно-исследовательская (качественный анализ, сопоставление, критическое осмысление фактов, событий, явлений). Цели могут дополнять друг друга, в учебном процессе между ними нет четкой границы. Стоит подчеркнуть, что целью успешной презентации не может быть предоставление как можно большего количества информации или перечисление списка фактов и идей. Т. к. в результате изучения дисциплины «Страноведение» студент должен не только знать исторические процессы, хронологию исторического развития народов, исторические реалии стран изучаемого языка; культуру, традиции, социально-политический строй, экономику стран изучаемого языка; но и уметь анализировать и комментировать данные явления, вести дискуссию на исторические и политические темы, а также осуществлять контрастивный анализ культурно-исторических, социально-политических и экономических реалий.

Форма подачи информации может быть – линейная или традиционная (когда факты идут в определенной последовательности на слайдах), интерактивная (аудитория вовлечена в процесс изучения материала при помощи наводящих вопросов, тестов, викторины), онлайн (использование ресурсов Google Slides или Google Docs с ссылками на изучаемые материалы для самостоятельной работы аудитории и последующим обсуждением), развлекательная (аудио и видеоматериалы, квизы, ролевые игры с аудиторией, объединенные изучаемой темой). Наибольшей подготовки как от студента, так и от преподавателя требуют два последних вида презентаций.

В настоящее время наиболее популярными форматами презентации являются Microsoft PowerPoint, Flash, PDF (без эффекта анимации), Google Slides. Использование электронных презентаций позволяет значительно повысить информативность и эффективность выступления студента, способствует увеличению динамизма и вырази-

тельности излагаемого материала [2], повышает мотивацию к самостоятельной работе и креативность студентов.

Целесообразным представляется четко ограничить время выступления и / или количество слайдов.

Основной этап подготовки презентации включает в себя:

- сбор информации по заданной теме;
- систематизацию материала;
- анализ и критическое осмысление собранных данных;
- разработка концепции презентации (необходимо убедиться, что выбранная ранее форма подачи информации соответствует отображаемому материалу);
- наполнение слайдов / создание дизайна презентации;
- тестирование презентации.

Прежде чем студенты приступят к основному этапу подготовки презентаций, представляется необходимым обеспечить их основными базовыми теоретическими знаниями по каждому пункту. Эффективность работы студентов определяется подготовительным этапом, организованным преподавателем. Это может быть аудиторное занятие, консультация, онлайн документ со ссылками на методические рекомендации, пособие по УСП, разработанное преподавателями вуза.

При работе с материалом на иностранном языке важным является дополнительный этап – этап снятия языковых трудностей. Зная целевую аудиторию, выступающему необходимо адаптировать материал презентации для успешного восприятия аудиторией (раздаточный материал с лексикой, затрудняющей понимание, сноски с объяснением на слайдах, устное пояснение). Такая работа стимулирует студента к более глубокому языковому изучению материала.

Учитывая, что выступления проходят на иностранном языке, целесообразно порекомендовать студентам повторить / изучить специальную лексику (клише, коллокации, синтаксические структуры), относящуюся к проведению публичных выступлений – начало и конец выступления, переход от одного вопроса к другому, смена слайдов, выражение своего мнения, интерактив с аудиторией. Немаловажно (особенно при подготовке первых выступлений) затронуть со студентами и психологический аспект боязни выступлений перед аудиторией и способы снятия этого страха. На протяжении всего этапа подготовки презентации студент должен иметь возможность проконсультироваться с преподавателем по возникающим вопросам.

Очевидно, что использование презентации как вида самостоятельной управляемой работы студентов по дисциплине «Странове-

дение» позволяет не только добиться вышеперечисленных учебных целей и задач, но и реализовать междисциплинарную связь учебных предметов «Страноведение» и «Принципы публичной коммуникации», т.к. одной из основных задач последнего является формирование практических умений создания эффективных презентаций.

Список использованной литературы

1. Лученкова, Е. С. Управляемая самостоятельная работа студента как способ его включения в активную учебную деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gstu.by/sites/default/files/atoms/files/8f/08/statya_luchenkova_sekciya_no2.pdf. – Дата доступа: 20.01.2023.

2. Микитенко, В. М. Принципы и правила создания учебных мультимедийных презентаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/104811/1/118-122.pdf>. – Дата доступа: 25.01.2023.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

УДК 81'255.2:6

М. В. Вержбовская

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена проблеме перевода английской научно-технической литературы на русский язык. В статье приводятся различные трактовки термина «перевод»; обозначаются отличительные особенности научно-технического перевода. Описываются основные сложности, с которыми может столкнуться специалист-переводчик при работе с научно-техническим текстом. Перечислены главные критерии качественного научно-технического перевода: логичность, аргументированность, эквивалентность, адекватность – а также способы их достижения.

Ключевые слова: научно-технический перевод, исходный язык, переводящий язык, научный стиль, термин, аббревиатура, инверсия, адекватность, эквивалентность, логичность, связность текста.

В настоящее время значение иностранного языка все более возрастает. Международные отношения переходят на новый уровень: развиваются торгово-экономические связи между странами, усиливается их интеграция; стремительное развитие науки и техники приводит к необходимости постоянного обмена научно-технической информацией. Все это способствует тому, что иностранный язык становится не только средством устного и письменного общения представителей разных народов и культур, но и движущим фактором научно-технического и социально-экономического прогресса. Именно поэтому в современных реалиях столь актуальной является профессия переводчика, в частности, востребованы специалисты, занимающиеся переводом научно-технических текстов.

Мир, в котором мы живем, является техногенным. Техника окружает нас повсюду и становится неотъемлемой частью жизни человека. В обществе растет запрос на качественный перевод научно-технической литературы и документации.

В данной статье предпринята попытка проанализировать трудности, с которыми может столкнуться специалист-переводчик при работе с подобного рода текстами, а также обозначить требования, предъявляемые к научно-техническому переводу.

Прежде всего, определимся с тем, что в современной лингвистике понимается под термином «перевод». Можно заметить, что современные авторы интерпретируют его по-разному. Итак, «переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, т. е. значения» [1]; перевод – это «вызванный общественной необходимостью процесс и результат передачи информации (содержания), выраженной в письменном или устном тексте на одном языке, посредством эквивалентного текста на другом языке» [2]; «перевод – это передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка» [3].

Таким образом, термин «перевод» имеет следующие значения:

- собственно процесс переложения текста с исходного языка на переводящий;
- деятельность специалиста-переводчика, который этот процесс осуществляет;
- результат деятельности переводчика.

Существуют различные классификации перевода по формам, жанрам и видам. Под техническим переводом мы понимаем переложение на другой язык таких текстов, как справочная литература, словари, сертификаты, различные документы, инструкции, научно-технические статьи. Технический перевод имеет свои особенности и, в частности, он должен быть максимально точным. Без владения специальной терминологией, не имея базовых знаний в научной области, которую затрагивает исходный текст, специалист не сумеет осуществить адекватный перевод. Кроме того, результат деятельности переводчика (переведенный текст) оформляется в соответствии с принятыми стандартами.

По словам А. Л. Пумпянского, автора ряда книг по теории и практике перевода научно-технической литературы, «перевод научной и технической литературы является особой дисциплиной, возникшей на стыке лингвистики, с одной стороны, и науки и техники – с другой. Поэтому перевод научной и технической литературы надо рассматривать как с языковедческих, так и научных и технических позиций» [4].

Итак, для адекватного перевода научно-технического текста необходимо знать конкретную предметную область, ее терминологию.

гию, но не менее важно иметь хорошую лингвистическую подготовку, чтобы сохранить содержание и стиль оригинала.

Для формально-логического стиля английской научно-технической литературы характерна точность, обезличенность, отсутствие эмоциональной окрашенности. Технические тексты содержат множество интернациональных терминов, заимствованных:

– из латинского языка: *antenna / antennae* – антенна / антенны; *datum / data* – данная (величина) / данные; *formula / formulae* – формула / формулы; *medium / media* – среда, средство / средства; *nucleus / nuclei* – ядро (атома) / ядра; *phenomenon / phenomena* – явление, феномен / явления; *stratum / strata* – пласт, слой / пласты, слои; *inertia* – инерция; *maximum* – максимум; *minimum* – минимум; *atmosphere* – атмосфера;

– из греческого языка: *analysis / analyses* – анализ / анализы; *axis / axes* – ось / оси; *crisis / crises* – кризис / кризисы; *hypothesis / hypotheses* – гипотеза / гипотезы; *thesis / theses* – тезис, диссертация / тезисы; *neutron / neutrons* – нейтрон / нейтроны; *physics* – физика.

В английских научно-технических текстах широко используются слова-коннекторы, или слова-связки, которые логически связывают отдельные элементы описания:

- союзы (*like, because, although*);
- предлоги (*due to, despite the fact that, because of*);
- наречия (*therefore, indeed*).

Особое место в научно-технических текстах занимает аббревиация (сокращения). Стоит отметить, что аббревиатуры могут быть общепринятыми либо авторскими. Перевод общепринятых английских сокращений не вызывает сложностей. Так, в английской технической литературе имеются стандартные сокращения: *assembly – assy, without – w/o, weight to volume – w/v* и другие. Проверить правильность написания и найти корректный перевод можно при помощи специального словаря. Что касается авторских сокращений, то специфика их использования зависит от тематики, стилистики, терминологической насыщенности конкретного текста.

В английской научно-технической литературе используются грамматические структуры, характерные для письменной речи. Широко распространены пассивные конструкции:

Electron tube is used as a sensitive detector. Computers are classified as to the functions they can perform. Portland cement was produced more than a century ago. Erosion may be defined as the process of wearing away [5].

Логическое выделение осуществляется при помощи изменения прямого порядка слов – инверсии:

Never have we discussed such an important problem [5].

Советский лингвист, переводчик и лексикограф Я. И. Рецкер отмечает, что основной формой предложений в английских научно-технических текстах являются сложные предложения, в которых преобладают существительные, прилагательные и неличные формы глагола (причастие, герундий, инфинитив) [6]. Широко используются составные предлоги (*according to, as far as, because of, by means of, due to, in addition to, in spite of, instead of, owing to*) и союзы (*as long as, as well as, in order that, so that*), а также инфинитивные, причастные и герундиальные обороты:

Coal is known to play an important part in the development of all branches of industry. Gravitation makes water run down the hill.

Being the cheapest material used in the mines timber is of great importance for mining industry. When extracted, coal is transported to the surface.

By using this device we are able to make many kinds of experiments. We know several ways of solving this problem [5].

Также в научно-технических текстах нередко встречаются перечислительные ряды:

These processes include turning, planning, shaping, drilling, boring, reaming, sawing, broaching, milling and grinding. Cylindrical, internal, surface and centreless grinders are common types. According to the character of work performed, the design and construction lathes are divided into the following types: bench lathes, chucking lathes and automatic lathes [5].

Качественный научно-технический перевод должен удовлетворять таким критериям, как: адекватность, эквивалентность, логичность, четкость изложения. Под адекватностью мы понимаем соответствие перевода исходным коммуникативным условиям. Эквивалентность – это сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе. Логичность научно-технического текста связана с его синтаксическими особенностями: доказательностью, аргументированностью изложения научного стиля [7]. Тщательный подбор лексических единиц и устойчивых словосочетаний, передающих искомую научную информацию, способствует ясности и четкости перевода [8].

Стилистическая вариативность лексики научно-технических текстов обычно ограничена. Стиль научного изложения стандартен и

строго информативен. В научно-технических текстах часто встречаются общенаучные термины, то есть слова, используемые в различных отраслях знаний: *experiment, process, analysis, synthesis, laboratory, parameter, aspect, report, motor* и другие.

Перевод научно-технической литературы невозможен без владения общей теорией текста, ключевым понятием которой является связность. Знание способов выражения связности текста и умение ими пользоваться позволит избежать необоснованного изменения структуры параграфа, предложения; расчленения оригинального текста и так далее.

Итак, процесс перевода направлен на наиболее полное воссоздание содержания и формы оригинального текста на переводящем языке. Для осуществления качественного перевода научно-технического текста специалист-переводчик должен владеть специальной терминологией, ориентироваться в конкретной области научного знания; уметь осуществлять грамматические трансформации в процессе перевода; знать лексические, грамматические, стилистические правила перевода. Только обладая необходимыми компетенциями, переводчик сумеет выполнить качественный перевод и точно передать содержание переводимого текста в соответствующей оригиналу форме, не нарушая при этом нормы языка перевода [7].

Список использованной литературы

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Либроком, 2012. – 576 с.
4. Пумпянский, А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык / А. Л. Пумпянский. – М. : Наука, 1965. – 304 с.
5. Чистик, М. Я. Учебник английского языка для политехнических вузов / М. Я. Чистик. – М. : Высш. школа, 1975. – 350 с.
6. Рецкер, Я. И. Методика технического перевода / Я. И. Рецкер – М. : Дрофа, 2009. – 216 с.
7. Коняева, Л. А. О некоторых трудностях научно-технического перевода / Л. А. Коняева // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2015. – № 11. – С. 50–54.

8. Хоменко, С. А. Основы теории и практики перевода научно-технического текста с английского языка на русский / С. А. Хоменко, Е. Е. Цветкова, И. М. Басовец. – Минск : БНТУ, 2013. – 203 с.

УДК 811.161.1'42'38'25:821.111-3-055.2

А. Д. Дудько

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ

На материале романа известной писательницы ирландского происхождения Мэриан Кейз «Люси Салливан выходит замуж», ставшим одним из классических образцов произведений жанра «чиклит», можно выявить специфику литературного освещения нового образа женщины в современном обществе. Эта уникальность – во многом заслуга автора с ее индивидуальным стилем, основанным на использовании разнообразных лингвостилистических средств. В статье анализируются авторские употребления окказионализмов в романе, а также дается оценка качества их перевода на русский язык. Делается вывод о важности сохранения индивидуального стиля автора в процессе осуществления художественного перевода.

Ключевые слова: *чиклит, индивидуальный стиль, художественный перевод, окказионализмы, приемы перевода, адекватность и полноценность перевода.*

Набирающий сегодня популярность жанр чиклит – явление еще не до конца изученное, однако важность его исследования очевидна. Это литературное направление тесно связано с социальными изменениями в обществе: распространением феминизма, борьбой с гендерным неравенством. Актуальность изучения жанра «чиклит» с лингвистических позиций заключается в том, что оно помогает разобраться, в какой культурологической ситуации находится современное общество.

Многие литературоведы критически оценивают современную женскую прозу, называя ее заурядной, примитивной массовой литературой и отказываются выделять женскую волну в отдельное направление из всего объема современной литературы. Однако тот факт, что женщины-писатели все чаще входят в списки всевозмож-

ных литературных премий и в мировую литературную жизнь, свидетельствует о творческом равноправии писателей, независимо от их половой принадлежности. Немногие авторы современной англоязычной литературы достигли такой популярности, как Мэриан Кейз. В своих художественных произведениях она демонстрирует литературное умение передавать эмоциональные нюансы и внутреннюю сущность персонажей. В 2022 г. она была признана автором года на церемонии вручения наград British Book Awards после выхода романа «Снова, Рэйчел», продолжения изданной в 1998 г. книги «Каникулы Рэйчел». Сегодня произведения Мэриан Кейз издаются на 33 языках. В своих книгах писательница затрагивает такие проблемы современного общества, как наркотическая зависимость, депрессия, насилие в семье, женоненавистничество, тяжелые болезни, рассказывая о них с сочувствием, юмором и надеждой на лучшее.

Материалом нашего исследования послужил роман М. Кейз «Люси Салливан выходит замуж», в частности, анализируются фрагменты текста, содержащие авторские окказионализмы, а также их перевод на русский язык, выполненный Е. А. Колосовой. Данные отобраны методом случайной выборки.

Художественный перевод, как инокультурное подобие исходного художественного текста, отвечает литературно-коммуникативным требованиям общества на определенном историко-культурном этапе. Проблема перевода художественного произведения тесно связана с проблемой сохранения индивидуального стиля автора и стиля самого художественного произведения. Используемые автором стилистические приемы создают систему образов, оказывающих эмоциональное воздействие на читателя. Следовательно, можно говорить об адекватности перевода не только на уровне текста, но и на уровне стилистического приема.

Среди многочисленных лингвистических приемов, к которым прибегает М. Кейз в романе, значительную роль играют окказионализмы. Частое употребление окказионализмов обусловлено стремлением автора придать повествованию элемент спонтанности, естественности, эмоциональности, дать оценку персонажу и выразить отношение к героям. Окказионализмы специфичны в языковой реализации, необычны в структурном и лексико-семантическом планах. Они несут существенную эмоциональную нагрузку, требуют определенным контекст, характеризуются экспрессивностью и постоянной новизной. Исследователь А. Г. Лыков отмечает, что принадлежность отдельному лицу является одним из основных признаков окказионализма, отчего их часто называют индивидуальными новообразованиями [1, с. 28].

В силу своих специфических признаков у окказионального слова нет соответствия в языке перевода. Перевод окказиональных слов зависит от контекста; они могут иметь многочисленные варианты перевода. Именно поэтому семантическая структура таких окказионализмов может интерпретироваться только с помощью привлечения материала микро- и макроконтраста. Окказионализм приходится заменять толкованием, словами, уже имеющимися в языке, либо создавать свой (переводческий) окказионализм, который реализовывал бы ту же прагматическую функцию, что и оригинал. Данный способ сложен по причине контекстуальности и экстралингвистических особенностей, присущих авторским новообразованиям, а также их неповторимости, которую можно передать лишь условно.

В переводе романа «Люси Салливан выходит замуж» наблюдаются примеры использования переводчиком собственных окказиональных слов в языке перевода. Например: “My life was the *Reduced-Male variety, the Male Lite life*” [2, с. 35]. – «Моя жизнь отличалась очень низким содержанием мужчин, это был обезмужчиненный сорт жизни» [3]. Вероятно, такое переводческое решение обусловлено стремлением вызвать определенные образные ассоциации у носителей русской лингвокультуры. Данные авторские окказионализмы, как в английском, так и в русском языках, созданы по аналогии с лексическими единицами, которые выступают в качестве распространенных маркетинговых характеристик продуктов питания – низкое содержание сахара, обезжиренный (йогурт, творог и т. д.). Таким образом, свойства неодушевленных предметов переносятся на одушевленные. В данных примерах наблюдается синкретизм стилистических средств – метафоры, эпитета, гиперболы, тем самым создается юмористический эффект.

“Mine was no ordinary depression, oh no, mine was the *super, deluxe, top-of-the-range, no-expense-spared version*” [2, с. 39]. – «Моя Депрессия была не такой, как у всех, о нет, это была *мега-супер-люкс-депрессия*» [3]. В переводе на русский язык представлен окказионализм, включающий некоторые компоненты оригинального авторского словосочетания. Тем самым, осуществлена попытка воссоздать в структурном и в лексико-семантическом плане авторское новообразование.

“And he was *touchy-feely!* Mr *Tactile* – I couldn’t bear it” [2, с. 9]. – «И он так любил *прикосновения!* *Мистер Тактильные Ощущения!*» [3]. В данном примере частично сохранен авторский окказионализм – антропоним, с добавлением лексической единицы «ощущения».

В первой части окказиональный эпитет заменен стилистически нейтральным выражением «любил прикосновения». Смысл данного высказывания передан верно, однако отсутствует экспрессивность в оценке главной героиней ее бывшего возлюбленного, которая присутствовала в авторском высказывании текста оригинала.

В романе отмечается использование окказиональных эпитетов, которые несут в себе черты разговорного стиля и наделяют роман признаками живой речи. Например: “Megan was a *no-nonsense* Australian with a low *bullshit threshold*” [2, с. 3]. – «Меган была *здорово-мыслящей* австралийкой, весьма нетерпимой ко всевозможным *домыслам и вымыслам*» [3]. В переводе использованы антонимический перевод, а также прием целостного преобразования. Переводчиком использованы стилистически нейтральные варианты данных выражений, эксплицирующие смысл оригинала, однако снижающие степень экспрессивности оригинала.

В примере “*A pregnant pause*” [2, с. 2] наблюдается использование семантического окказионализма (представляет собой результат семантических приращений, преобразующих семантику обычных, узуальных слов). Слово приобретает новое значение в представленном автором контексте. В переводе – «Многозначительная пауза» [3] использован прием модуляции, что, на наш взгляд, в полной мере отражает смысл, заложенный автором оригинального произведения.

Особенностью авторского стиля М. Кейз являются окказионализмы, отличающиеся специфичным синтаксическим образованием; они могут содержать в себе два и более композита.

Пример двухкомпонентного композита: “So that will give some idea of just how *male-free* my life was” [2, с. 35]. – «Хороший показатель того, как плохи были мои дела на любовном фронте!» [3]. В переводе структура оригинального варианта не сохранена, используется прием модуляции с использованием устойчивой, узуальной метафоры «на любовном фронте». Такое решение, как нам видится, обусловлено тем, что аналогичная метафора не существует в языке перевода, а адаптированный переводчиком вариант будет легче восприниматься его носителями.

“Was her *Telegraph-reading body* still in shock from such close contact with working-class children?” [2, с. 31] – «Была ли ее *высокородная душа* до сих пор в шоке от столь близкого контакта с детьми рабочего класса?» [3]. Переводчиком осуществлена адаптация высказывания с целью сделать его предельно понятным для русскоязычного реципиента с помощью приема модуляции. Газета The

Telegraph имеет репутацию издателя высококачественной журналистики, считается одним из величайших мировых изданий политически консервативных взглядов). Е. А. Колосова использовала устаревшее русское слово «высокородный» (именитый, знатный), тем самым попыталась сохранить иронический подтекст, заложенный автором романа: Хетти – коллега главной героини Люси, в свои 35 лет носила старомодные твидовые юбки и платья в цветочек и славилась своими интеллигентными манерами.

“For a moment I felt a flash of *hard-done-by anger* – if I’d wanted to spend the evening with a smelly drunk I could have stayed with Dad” [2, с. 641]. – «На секунду мною *завладела досада*: если бы я хотела провести вечер с вонючим пьяницей, то с тем же успехом могла бы остаться дома с папой» [3]. В переводе наблюдается потеря окказиональности, использован фразеологизм «завладела досада», который, на наш взгляд, несколько снижает степень экспрессивности оригинального выражения.

Многокомпонентные окказионализмы, которые встречаются в произведении М. Кейз, имеют сложную структуру, включающую как сочетания прилагательных и существительных, так и примыкающее или интегрированное в них целые атрибутивные комплексы:

“Although I was very fond of Meredia, I had to agree that her name had a certain *makeshift, ramshackle, cobbled-together-out-of-old-egg-cartons feel to it*” [2, с. 3]. – «Несмотря на всю мою любовь к Мередии, мне тоже всегда казалось, что в ее имени было что-то *самодельное, непрочное, вроде дома из старых упаковок для яиц*» [3].

“She turned a *Lucy-you-will-die-for-this-you-bitch face* on me” [2, с. 697]. – «Потом она обратила на меня *взгляд, в котором я прочитала: «Люси, ты умрешь за это, дрянь»*» [3].

Ирония, представленная в авторских окказионализмах в выше приведенных примерах, служит для выражения противоречивого отношения главной героини Люси к ее коллеге Мередии, а во втором примере – демонстрирует ее непростые взаимоотношения с завистливой соседкой по комнате Карен. В переводе, несмотря на отсутствие структурного подобия, сохранена прагматическая составляющая и смысловая близость за счет использования приемов модуляции и конкретизации.

Интересен с точки зрения лингвостилистики и перевода следующий пример использования многокомпонентного окказионального сочетания: “The two glamorous young-professional couples at the next table looked appalled and I threw them a kind of *rueful, poor-me, look-at-*

this-maniac-I'm-with, I'm-very-refined-and-I'd-never-do-that-kind-of-thing-myself look, but Daniel just looked delighted" [2, с. 141]. – «Две стильные молодые пары за соседним столиком были шокированы, и я посмотрела на них жалобно, словно говоря: «Только взгляните, с каким маньяком мне приходится сидеть, не подумайте, что я сама такая же невежа». Дэниел же сиял от удовольствия» [3]. Такая сложная синтаксическая структура создает трудность при ее передаче на русский язык, для которого она нетипична. Оправданным, на наш взгляд, является переводческое решение Е. А. Колосовой, которая прибегает к нескольким лексико-грамматическим трансформациям: модуляции, грамматической замене, перестановке, членению предложений, добавлению лексических единиц. Несмотря на то, что структура выражения подверглась изменениям, в смысловом и стилистическом планах перевод является адекватным оригиналу.

Известный теоретик в области переводоведения А. В. Федоров отмечает, что полноценность перевода заключается в исчерпывающей передаче смыслового содержания подлинника и полноценном формальном и стилистическом соответствии ему [4, с. 103]. На основе исследованного материала можно сделать вывод о том, что при осуществлении художественного перевода романа М. Кейз «Люси Салливан выходит замуж» переводчица Е. А. Колосова, попыталась сохранить особенности использования языковых средств в тексте оригинала и интерпретировать их в тексте перевода.

В заключении приведем слова выдающегося литературоведа и переводчика К. И. Чуковского: «Перевод может считаться отличным, заслуживающим всяких похвал, если в нем передано самое главное: художественная индивидуальность переводимого автора во всем своеобразии его стиля» [5, с. 19].

Список использованной литературы

1. Попова, Т. В. Неология и неография современного русского языка / Т. В. Попова, Л. В. Рацибурская, Д. В. Гугунава. – 3-е изд., стер. – М. : Флинта, 2017 – 168 с.
2. Keyes, Marian. Lucy Sullivan is getting married / Marian Keyes. – Dublin : Poolbeg Pres Ltd. – 1996. – 740 p.
3. Кейс, М. Люси Салливан выходит замуж / М. Кейс. – пер. Е. А. Колосова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://coollib.com/b/419375-marian-keys-lyusi-sullivan-vyhodit-zamuzh/readp?p=1&cnt=9000>. – Дата доступа: 30.11.2022.

4. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / А. В. Федоров. – СПб : Филология три, 2002 – 416 с.
5. Чуковский, К. И. Высокое искусство / К. И. Чуковский. – М. : Изд-во АСТ, 2022. – 480 с.

УДК 811.112.2

Д. В. Зыблева

УРОВНИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению особого уровня переводческой эквивалентности, возникающей между лексическими единицами двух языков при практически полном несовпадении денотативных значений. Выступая в функции выразителей одинаковых семантических параметров, они взаимозаменяемы только в пределах данного контекста с учётом национального узуса. Задача переводчика состоит в правильной передаче цели коммуникации в условиях отсутствия возможности более детального воспроизведения содержания оригинала.

Ключевые слова: *переводческая эквивалентность, семантическое перифразирование, цель коммуникации, коммуникативный эффект.*

Перевод как вид языкового посредничества призван обеспечить передачу информации, содержащейся в тексте оригинала, в наиболее полном объёме без искажений и помех для её восприятия на другом языке. Степень коммуникативной равноценности (эквивалентности) текста перевода зависит от правильного понимания переводчиком оригинала и выбора соответствующих языковых средств для его полноправной замены в функциональном, смысловом и структурном отношении. Коммуникативные возможности переводчика, его умения анализировать и сопоставлять совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов, находить и использовать необходимые эквивалентные единицы являются определяющими критериями при установлении максимальной или минимальной близости разноязычных текстов.

В оптимально эквивалентном переводе не должны быть допущены смысловые неточности и искажения, а также нормативные погрешности: орфографические, лексико-грамматические, стилистиче-

ские и др. При выполнении данных требований к тексту перевода приходится сталкиваться с преодолением объективно существующих трудностей, связанных с межъязыковыми системными различиями и культурно-историческими особенностями. Эти и другие факторы не позволяют воссоздать содержание оригинала с абсолютной полнотой и обеспечить потенциально достижимую (максимальную) эквивалентность. Здесь имеет место переводческая эквивалентность – реально достигаемая в данных условиях степень близости информации. Она может основываться на сохранении или утрате отдельных элементов смысла оригинала, в связи с чем и различают разные уровни эквивалентности.

Коммуникативная эквивалентность при переводе достигается посредством обнаружения и использования межъязыковых соответствий (эквивалентов) – лексических, грамматических и других единиц и их комбинаций, существующих практически в каждой паре языков и идентичных или близких друг другу по своему значению и употреблению. Явление эквивалентности наблюдается между элементами разной сложности: от букв и буквосочетаний, однокоренных, производных и сложных слов до типов предложений, грамматических форм и конструкций. Большинство из них фиксируется в двуязычных словарях, сопоставительных грамматиках и справочниках в качестве закономерных (регулярных) соответствий.

Поскольку переводческая деятельность носит объективно-субъективный характер, она не может ограничиваться лишь механической подстановкой словарных соответствий, которые в многословности текста нередко вступают в противоречия с правилами сочетаемости и предпочтения слов, выражений и конструкций в определённых контекстах языка перевода. В подобных случаях необходимый уровень смысловой эквивалентности достигается за счёт использования нерегулярных вариантов, представляющих собой отход от закономерных соответствий при соблюдении норм языка перевода. Отсутствие тождества содержания не препятствует переводу выполнять заложенные в оригинале коммуникативные функции: сообщение фактов, выражение эмоций, установление контакта, требование реакции или действия. Эти цели определяют общую направленность высказывания и его языковое оформление.

Сопоставительный анализ формы и содержания текстов перевода и оригинала в зависимости от степени их смысловой близости позволяет выявить наиболее распространённые уровни переводческой эквивалентности, один из которых будет подвергнут анализу в

данной статье. Речь пойдёт о сохранении в тексте перевода только той части содержания оригинала, которая представляет цель коммуникации. Этот особый вид эквивалентности возникает только в рамках определённого контекста между лексическими единицами оригинала и перевода, не пересекающимися своими значениями в словарных составах двух языков. При несовпадении денотатов они выступают в функции выразителей одинаковых семантических параметров (абстрактных и универсальных значений) с учётом национального узуса. Задача переводчика заключается в правильной передаче цели коммуникации (коммуникативной интенции) при отсутствии возможности более детального воспроизведения содержания оригинала. Коммуникативная интенция, понимаемая как семантическая функция высказывания, обеспечивающая разрешение определённой задачи общения в данной речевой ситуации, служит основанием для отбора адекватных соответствий не по конкретному денотативному значению, а отходя от него.

Сопоставительный анализ предлагаемых ниже пар «оригинал – перевод» позволяет выявить некоторые закономерности передачи обобщённого функционального содержания.

Рассмотрим первую пару:

Wer ist schuld an dieser hartnäckigen Geißel der Menschheit? –
Кто виноват в том, что это социальное зло продолжает существовать? [1, с. 98]

В данном высказывании достижение коммуникативного эффекта происходит за счёт применения переводчиком целостного преобразования оригинала, в частности, замены образа “*an dieser hartnäckigen Geißel der Menschheit*” (букв.: «... в этом упрямом биче человечества») на менее экспрессивное выражение «*это социальное зло*», а также путём изменения способа описания ситуации – сложноподчинённое предложение вместо простого и добавление словосочетания «*продолжает существовать*». Основная цель оригинала, заключающаяся в передаче переносного значения, находит своё выражение независимо от несопоставимости лексического состава и синтаксической структуры перевода. Отсутствие тождественности не мешает переводу выполнять свою коммуникативную функцию.

В следующем примере цель коммуникации заключается в выражении эмоциональности:

Immer die Zähne zeigen, junger Mann, auch gegen `ne olle Frau, spielt gar keine Rolle. – *Всегда огрызайся, дружок, даже и на старуху, всё равно.* [2, с. 221]

Для воспроизведения коммуникативной интенции переводчик счёл целесообразным применить следующие трансформации:

а) деидеоматизация: *immer die Zähne zeigen* (букв.: «всегда показывай зубы») – *всегда огрызайся*;

б) идеоматизация: *junger Mann* (букв.: «... молодой человек») – *другок*;

ne olle Frau (букв.: «... пожилая женщина») – *старуха*;

в) импликация: *spielt gar keine Rolle* (букв.: «... не играет роли») – *всё равно*.

Оба текста несопоставимы по выразителям семантического параметра, поскольку в русском переводе они несут дополнительные компоненты значения, ср.: *junger Mann* (молодой человек) – *другок*; *ne olle Frau* (пожилая женщина) – *старуха*; *spielt gar keine Rolle* (не играет роли) – *всё равно*. Информация оригинала заменена более образным высказыванием, что связано с национальным узусом языка перевода.

Общая функция оригинала в следующем примере состоит в поэтическом воздействии, связанном с рифмой и стихотворным размером:

<i>Ein Fichtenbaum steht einsam</i>	<i>На севере мрачном, на дикой скале</i>
<i>Im Norden auf kühler Höh`.</i>	<i>Кедр одинокий под снегом белеет.</i>
<i>Ihn schläfert, mit weißer Decke</i>	<i>И сладко заснул он в инистой мгле,</i>
<i>umhüllen ihn Eis und Schnee.</i>	<i>И сон его вьюга лелеет. [2, с. 193]</i>

В своём переводе знаменитого стихотворения Г.Гейне “*Ein Fichtenbaum steht einsam ...*” русский поэт Ф.И.Тютчев заменил слово “*Ein Fichtenbaum*” – «сосна» на «кедр» для воспроизведения оппозиции грамматических родов, поскольку слово «сосна» в русском языке женского рода. Информация исходной строки оригинала заменяется другой, обладающей соответствующими поэтическими качествами, несмотря на несопоставимость лексики и структуры.

Результаты исследования текстов оригиналов и переводов устойчивых выражений, пословиц и поговорок свидетельствуют о необходимости осознания общих и национально-специфических свойств каждого из языков, чтобы не разрушить смысла высказывания или шутки. Как правило, при отсутствии полных эквивалентов, позволяющих буквальный перевод, подбирается функциональный аналог, где ориентиром служит семантическое тождество: *Ungebetener Gast ist eine Last.* – *Незванный гость хуже татарина. [2, с. 144]*

В данном примере наиболее ярко отражена национально-культурная специфика языка перевода. Обе пословицы близки по

смыслу, однако, в русском переводе упоминается такой исторический период, как татаро-монгольское иго. Оригинал (букв.: «Незванный гость в тягость») достаточно нейтрален и не имеет исторического подтекста, а русский аналог оказывается семантически более ёмким и эмоциональным. В немецко-русских словарях предлагается вариант перевода данной поговорки: «На незваного гостя не припасена и ложка». [3, с. 348]

Анализ предложенных выше пар «оригинал – перевод» позволяет выявить следующие отношения, характерные для рассмотренного в данной статье типа эквивалентности:

- 1) невозможность детального воспроизведения содержания оригинала без нарушения его функциональной направленности;
- 2) несопоставимость лексического и структурно-синтаксического аспектов;
- 3) минимальная общность содержаний оригинала и перевода, даже при наличии у некоторых слов прямых или косвенных соответствий.

Список использованной литературы

1. Архипов, А. Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А. Ф. Архипов. – М. : «Высшая школа», 1991. – 255 с.
2. Латышев, Л. К. Технология перевода: Учебное пособие по подготовке переводчиков (с немецкого языка). / Л. К. Латышев. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
3. Лейн, К.; Мальцева, Д. Г. и др. Большой немецко-русский словарь. / К. Лейн, Д. Г. Мальцева и др. – М. : Издательство «Русский язык», 2011. – 1040 с.

УДК 378.147:811'25'243-057.875:811

Т. В. Лозовская

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ПЕРЕВОДА СТУДЕНТАМ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме подготовки высококвалифицированных специалистов в переводческой сфере. Рассмотрена и проанализирована специфика разных видов перевода. Особое внимание уделено аспектам и методам, кото-

рые должны лежать в основе разработки курса. Выявлена и обоснована необходимость использования логического подхода в процессе обучения будущих переводчиков. Приведены примеры особенностей перевода с учетом разных уровней эквивалентности. Определены базовые принципы построения обучения курсу перевода.

Ключевые слова: перевод, теория, принцип, метод, логический подход, уровни эквивалентности, этап

В современном мире роль английского языка как языка международного общения, языка передовой науки, техники, бизнеса, а также как языка культуры, индустрии развлечений, образования и массовых коммуникаций непрерывно повышается. Наряду с этим выдвинута идея о том, чтобы все научные журналы необходимо переводить на английский язык с целью увеличения заметности отечественной науки. В связи с этим необходимость в высококвалифицированных специалистах в области как письменного, так устного перевода до сих пор остается актуальной.

Устный и письменный перевод обладают спецификой, связанной с разницей в ресурсах времени, но имеют общую логическую основу. Обучение письменному переводу – это фундамент для подготовки устного переводчика. Поэтому именно в такой последовательности должен выстраиваться процесс обучения будущих специалистов на языковых факультетах. Переводом художественной литературы в идеале должны заниматься носители языка. Но для перевода, например, специальной научной технической литературы не найдется такого большого количества носителей языка, которые смогут справиться с таким объемом переводов. В связи с этим возникает вопрос о том, как построить обучение специалистов и переводчиков, способных переводить нехудожественную литературу с приемлемым качеством. Слово «приемлемое» является ключевым, так как в настоящее время существует немало автоматических программ перевода, использование которых может привести к массовому предложению неудобочитаемых малограмотных текстов, дословно калькированных с родного языка. А это способно только дискредитировать отечественную науку. Поэтому, проблема качества переводов не должна игнорироваться и решаться в процессе подготовки будущих специалистов в данной профессиональной области.

Какие же важные факторы необходимо принимать во внимание при разработке курса перевода для молодых специалистов. Как известно, существует два аспекта перевода: с русского на иностранный

и с иностранного на русский. Когда мы обучаем студентов переводу, например, с английского на русский, наша задача помочь им максимально освоить ресурсы иностранного языка, но пассивно, чтобы они понимали, не терялись, знали, как вычленить содержание из того огромного богатства, которым обладают те языки, которые они изучают. Когда мы обучаем переводу на иностранный язык, наша задача обеспечить им хотя бы минимум того, что они должны знать, чтобы понимали разницу в артиклях, временах, порядке слов и так далее. Поэтому в идеале целесообразно выделить каждый аспект в отдельную дисциплину, так как задачи разные [1, с. 58].

Еще одним фактором, который должен учитываться при подготовке будущих специалистов, это важность и необходимость теории в процессе обучения. Есть известный принцип: «учись переводить, переводя», который является очень нужным аспектом учебы. Этот принцип лежит в основе многих профессиональных педагогов-переводчиков, которые формируют «мастерские», в которых передают собственный опыт начинающим. Именно в этих условиях и возникают школы. Но как быть в тех местах, где школы еще не сформированы, так как формировать их пока некому. Давая будущим переводчикам тексты на перевод, нельзя просто надеяться на спонтанный переход количества в качество. Необходимо вооружить их некими стратегическими принципами и методами не абстрактной, а работающей теории. Дать им в руки систематические учебники, где под практику подведен теоретический фундамент. Основная задача, так называемой, полезной теории состоит в том, чтобы построить универсальную концепцию перевода, которая будет работать независимо от темы и терминологического наполнения текста, а также дать переводчику метод перевода, сумму логических правил, позволяющих ему строить переводной текст, приближая его к актуальному узусу английской речи. Тот опыт, который переводчики набираются при практическом тренинге, расширяя свою лексику, знание темы, можно и нужно дополнить рациональным логическим подходом, который позволит будущему специалисту смелее ступить на неизведанную территорию, порождать более осмысленный и грамотный текст.

В современные программы заложен принципиально новый логический подход к переводу. В настоящее время очень важно, чтобы те, кто учит и учится переводу, понимали, видели и воспринимали логический аспект перевода на иностранный язык. Логика перевода – это принципы построения эквивалентного высказывания на иностранном (английском) языке. Термин «высказывание» является

ключевым, так как это минимальная единица перевода. Из высказываний строится текст. Как единица речи высказывание имеет три уровня: поверхностный уровень (фраза, предложение), ядерный (семантический) и уровень описываемой ситуации. Но, к сожалению, не всегда все эти уровни учитываются при переводе. Особое внимание требует третий уровень, который в свое время тщательно разрабатывался Виленом Наумовичем Комиссаровым. Его важнейшим вкладом в науку о переводе является теория уровней эквивалентностей. Фактически нет ни одной книги по теории перевода, к которой бы не упоминалась теория уровней эквивалентности Комиссарова. Но точно также нет ни одного практического пособия по переводу, где эта теория нашла свое применение. Мы не учим студентов тому, как реализуется теория уровней эквивалентности в их практической переводческой деятельности. Комиссаров сделал очень крупный шаг вперед, выделив в описании ситуации ни один, а два логических уровня. Первый уровень – это уровень способа описания ситуации, а второй уровень он назвал уровнем идентификации (знания) ситуации. Иными словами, в высказывании содержится некий набор элементов ситуации и указание на отношение между ними. Этот набор не велик, сама ситуация гораздо обширнее и детальнее. И если при переводе мы сохраняем этот набор элементов, пусть даже перегруппируя их или логически перестраивая, то мы переводим на уровне способа описания ситуации [2, с. 51-52]. В качестве примера можно привести два способа перевода на английский язык предложения «*Сейчас не самый удачный момент, чтобы менять команду*».

a) *This is not the right time to change the team.*

b) *It would be wrong to change the team now.*

Они, на первый взгляд, не похожи друг на друга, но на самом деле собраны из одних и тех же элементов ситуации. Указание на время, выраженное в русском варианте обстоятельством «сейчас», соответствует в одном переводе сочетанию смыслов *This.... time*, а в другом переводе – наречию *now*. Точно также смысл словосочетания «*не самый удачный*» передается в одном переводе словосочетанием *not....right*, а в другом переводе словом *wrong*. Как мы видим, переводы разные, но способ описания ситуации один и тот же, потому что от ситуации сохранены те же самые элементы. А если ситуация представлена в переводе на основе иного набора элементов, то это, по Комиссарову, представляет собой уровень идентификации ситуации. На следующем примере из кинофильма «Черный лебедь» можно проиллюстрировать, как реализуется перевод с учетом данного уровня.

If I were casting the White Swan, she'd be yours, but I'm not.

«Если бы мы выбирали только Белого лебедя, он бы достался тебе. Но нужен и Черный».

В этих предложениях фразы «*but I'm not*» и «*Но нужен и Черный*» абсолютно не похожи друг на друга, одна не выводится из другой. Но тем не менее это корректный перевод, так как осуществляется на уровне знания ситуации. Переводчик знает, что в балете «Лебединое озеро» есть две партии Черного и Белого лебедя, которые исполняет одна и та же балерина. Никакими лексико-грамматическими трансформациями обосновать такой перевод невозможно. В этой ситуации мы переосмысливаем ситуацию при таком подходе к переводу, и никакого другого процесса здесь не происходит.

Очень трудно научить переводу на уровне знания ситуации, так как основу знания составляет осведомленность о предмете обсуждения. Здесь очень важно то качество переводчика, на недостаток которого мы часто жалуемся – эрудиция. Восполнить пробелы эрудиции, отчасти, возможно благодаря самообразованию, усиленной тематической подготовке. Однако учебник восполнить эти пробелы не может. Он может только показать, как бывает, когда переводчик переводит на уровне знания ситуации, что такой перевод возможен, однако в каждом случае решение переводчика будет индивидуальным и нетривиальным. И вот здесь очень важно дать будущему переводчику в руки логический метод, позволяющий ему приблизиться к английскому узусу. Это логически-предметное представление описываемой ситуации. Он заключается в том, чтобы свести ситуацию к базовым логическим единицам, которые в нее вовлечены и единицам, которыми оперирует наше мышление. Такими базовыми логическими единицами являются предмет, признак и отношение. Признак может быть как атрибутом, так и предикатом. И когда образуется предикативная связь, возникает высказывание. При переводе любого текста мы обязаны, прежде всего, искать в нем эти предикативные связи. Опираясь этими базовыми понятиями (предмет, признак, отношение), можно представить предметно-логическую структуру любого высказывания, а именно выделить самую логичную предикацию из всех возможных. В том случае, если переводчик не научился ее вычленять, рождаются сомнительные переводы, которые впоследствии приходится редактировать.

При обучении студентов необходимо акцентировать внимание на типичные соответствия и расхождения между двумя языками на предметно-логическом уровне, которые не являются многочисленными.

ными. Их вполне можно изложить в процессе описания логического аппарата русского и английского языков. В качестве примера можно привести тот факт, как по-разному русский и английский языки выражают предикацию актуального текущего состояния предмета. В русском языке какие-то состояния и их изменения чаще всего выражаются глаголом, и, как следствие, мы воспринимаем их как предикации действия [1, с. 67]. А в английском языке те же ситуации осмысляются как указание на признак предмета:

«Разве ты не видишь, как я похудел?» – Don't you see how thin I am?

«Платежи по рассрочке снова задержались» – Trench is late again.

Таким образом, нужно объяснять будущим переводчикам, что такие параллели логических структур – явление системное, обусловленное узусом языка, и в этом случае мы подводим их к грамотной передаче широкого круга ситуаций. В рамках предметно-логического подхода мы можем осмысленно описать и объяснить много частных проблем перевода, например, с русского языка на английский: от передачи имен собственных до порядка слов при переводе, от передачи модальности до корректного использования атрибутивных существительных. Другими словами, при таком подходе сам курс перевода приобретает системность и последовательность. Обучение переводу можно построить по принципу от простого к сложному. Простыми элементами курса в этом случае будут базовые логические единицы, которые изучаются сначала по отдельности, а именно: способы передачи предмета, способы передачи признака, способы передачи действия. Затем уже можно говорить об их комбинациях: признак-предмет, предмет-предикативный признак, предмет-действие. Мы можем говорить об их отношениях: сочинительных, разделительных. А дальше уже логично переходить к предикации, к более полному и осмысленному высказыванию. От них – к цепочке предикаций, то есть к тексту. Вот в этом и состоит логика построения курса перевода, как и логика самого перевода. Если обучение построено по таким принципам, то студенты будут обладать своего рода справочником, по которому они смогут легко ориентироваться в дальнейшем. Набор необходимой лексики и терминологии – это задача учебных пособий, которые построены по тематическому принципу. Это, несомненно, помогает восполнить недостаток эрудиции, которые иногда ощущаем в студентах. Однако, чтобы переводы имели минимально приемлемое качество, переводчику необходимо владеть

методом предметно-логического анализа ситуации и построения высказывания. Переводчик, умеющий строить перевод на базе логической структуры, получает в итоге текст, который не читается как искусственная калька.

Список использованной литературы

1. Ермолович, Д. И. Методологические основы обучения переводу с родного языка на иностранный / Д. И. Ермолович // Тетради переводчика. Научно-теоретический сборник / под ред. И. М. Матюшина. – Вып. 28. – М. : МГЛУ, 2016. – С. 55–71

2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

УДК 811.161.1'42'25:398.92:070(=111)

Т. И. Остапенко

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ

Рассматриваются основные подходы к проблеме перевода фразеологических единиц. Описаны фразеологические и нефразеологические способы перевода. На примерах из англоязычной прессы рассмотрено влияние контекста на выбор наиболее точного варианта перевода. Проанализированы основные сложности точности передачи метафорического значения фразеологических единиц и сохранения их структурной целостности.

Ключевые слова: фразеологический, нефразеологический, фразеологическая единица, калькирование, контекст, лексическая замена, перевод, значение, семантика.

Перевод фразеологических единиц остается одной из актуальнейших проблем в современной лингвистике. Это связано со спецификой фразеологии, требующей от переводчика детального изучения не только лексического и грамматического состава фразеологических единиц, но и тщательной проработки контекста, изучения стилистических особенностей переводимого текста, исторических и культуроло-

гических предпосылок формирования фразеологического фонда языка, а также глубоких знаний переводящего языка и языка перевода.

В настоящее время выделяют фразеологические и нефразеологические способы перевода устойчивых словосочетаний. К фразеологическим относят фразеологические эквиваленты (*the speed of light* – скорость света) и фразеологические аналоги (*to make hay while the sun shines* – куй железо, пока горячо). К нефразеологическим относят калькирование (*extremes meet* – противоположности притягиваются), описательный перевод (*to set the Thames on fire* – сделать что-то невероятное, выходящее из ряда вон), лексическую замену (*red tape* – волокита.), контекстуальный перевод, при котором выбор наиболее точного варианта перевода определяется контекстом [1, с. 180].

Благодаря своей экспрессивности фразеологизмы используются в разных стилях речи. Однако каждый стиль речи характеризуется особой коммуникативной направленностью, следовательно, фразеологические единицы также будут выполнять определенные функции, присущие тому или иному стилю речи. Основной задачей публицистического стиля является воздействие на читателя и формирование определенного образа мыслей и отношения к описываемым событиям или явлениям. При работе с подобным текстом главной задачей переводчика является передача основной идеи автора, сохранение экспрессивности и образности, которые автор использует для воздействия на своего читателя [2].

Рассмотрим способы перевода фразеологических единиц в публицистических текстах на примере английского издания “The Guardian”.

Фразеологические способы перевода требуют большого знания языка перевода, так как среди всего многообразия фразеологических единиц, необходимо подобрать наиболее полное соответствие. Количество полных эквивалентов в языке перевода и исходном языке как правило ограничен. При переводе фразеологических эквивалентов, основная задача переводчика – найти в языке перевода соответствующий эквивалент. Так, например, фразеологизм *to burst at the seams* в предложении *The whole system appears to be bursting at the seams* [3] структурно и семантически соответствует русскому фразеологизму *трещать по швам*.

В отличие от фразеологических эквивалентов, аналоги отличаются большей вариативностью перевода. В предложении *Often criticised for his caution, he steps out more now, yet that caution is still present: there are no missteps, no trips on the cliff edge path* [4] используется фразеологизм *the cliff edge*. Данная фразеологическая единица

имеет значение момента, когда ситуация меняется внезапно и полностью разрушительным образом или когда что-то внезапно становится намного хуже [5]. На русский язык она может быть переведена несколькими фразеологическими аналогами: *на краю пропасти* или *на краю бездны*. Оба варианта в равной мере передают значение данной фразеологической единицы, однако, последний вариант в большей мере соответствует литературному стилю речи.

Еще одним примером может служить фразеологизм *beat on the doors* в предложении *Yet many wealthy Chinese parents beat on the doors of western schools and colleges, pleading for a liberal education for their children* [6]. Данный фразеологизм может быть переведен несколькими фразеологическими аналогами: *стучать во все двери*, *обивать пороги*.

Однако первый вариант перевода не совсем точно передает значение переводимой фразеологической единицы. Исходя из контекста можно определить значение фразеологизма – настойчиво ходить куда-либо, неуклонно добиваясь результата. Фразеологический аналог *обивать пороги* позволяет как сохранить эмоциональную окрашенность предложения, так и более полно передать основное значение фразеологизма.

Схожий пример можно встретить в предложении *Paulos's masterful book from 1988, Innumeracy: Mathematical Illiteracy and its Consequences, can be read in an afternoon* [6]. Значение фразеологизма *in an afternoon* можно определить как *быстро*. В русском языке существует несколько вариантов передачи подобного значения: *за полдня*, *за вечер*, *за один день*, *в одночасье*. За исключением последнего примера, который больше соответствует литературному стилю речи, все варианты перевода являются равнозначными, однако, в отношении действий, которые чаще всего выполняются сидя, в русском языке употребляется выражение *за (в) один присест*. Такой вариант перевода наиболее точно передает значение как фразеологизма *in an afternoon*, так и всего предложения: *Великолепная книга Паулоса 1988 года "Innumeracy: Mathematical Illiteracy and its Consequences" прочитывается за (в) один присест*.

Среди нефразеологических способов перевода наименее сложным является калькирование. Так, например, в предложении *I'm afraid there is no avoiding the great crown soap opera as this finely crafted Prince Harry publicity spectacular engulfs the news* [7] используется термин *soap opera*. История его происхождения связана с появлением в радио, а впоследствии и телевизионном вещании, мело-

драм со сложным сентиментальным сюжетом, состоящим из большого количества выпусков. Так как подобные мелодрамы были ориентированы в основном на женщин, производители средств личной гигиены спонсировали трансляцию и использовали их в качестве рекламы своей продукции. На русский язык термин *soap opera* переводится калькированием *мыльная опера* и не имеет большого количества вариантов перевода.

Еще одним примером калькирования может служить идиома *light at the end of the tunnel* в предложении: *Be wary when Sunak's pledges to cut inflation and restart growth technically come to pass as a bogus light at the end of the tunnel, even though incomes still fall* [4]. Как и в предыдущем примере, данная фразеологическая единица не отличается большим разнообразием вариантов перевода. На русский язык данная идиома переводится фразеологизмом *свет в конце туннеля*.

Однако, зачастую, точное значение фразеологизма можно определить только из контекста. Так в предложении *What on earth went through his mind?* [6] используется фразеологизм *what on earth*. Эта восклицательная конструкция употребляется для усиления удивления, злости, раздражения и др. Данный фразеологизм широко применяется в разных стилях речи и имеет в русском языке несколько вариантов перевода: *что, ради всего святого; что, скажите на милость; что же в самом деле, что черт побери*. Выбор наиболее подходящего варианта перевода основывается на контекстуальном окружении фразеологической единицы, а также общей стилистике текста. Так, последний вариант перевода не может рассматриваться как адекватный, ввиду того, что содержит лексику, применимую в разговорной речи. Вариант перевода *что, скажите на милость* также нельзя рассматривать как удачный, так как он содержит архаичную конструкцию и, в большей степени, относится к литературному стилю речи.

Наиболее приемлемыми вариантами перевода остаются *что же в самом деле* и *что, ради всего святого*. Для выбора наиболее точного перевода следует изучить контекст всей статьи. В ней автор приводит большое количество риторических вопросов и эмоционально окрашенных выражений, метафор и др: *Why not greater emphasis on civics, law and the handling of money? Why ignore basic skills such as speaking, job-seeking and self-presentation? Where are the major government policy announcements on such subjects? the slow death of extracurricular education; bedtime stories; number-blind child*. Целью использования подобных приемов является воздействие на читателя и формирование определенного отношения, следовательно, при выбо-

ре варианта перевода, следует отдать предпочтение более эмоционально окрашенному выражению *что, ради всего святого*, так как данный вариант наиболее точно передает отношение автора статьи к описываемым реалиям.

В предложении *China has long been Pisa's (Programme for International Student Assessment) golden boy* используется фразеологизм *golden boy* [6]. Данный фразеологизм применяется для описания успешного и популярного человека. В русском языке метафорическое значение слова *золотой* указывает на человека, принадлежащего к более высокому социальному сословию: *золотая молодежь*. Следовательно, перевод фразеологическим эквивалентом *золотой мальчик* приведет к искажению смысла. Для выбора наиболее адекватного варианта перевода, требуется изучение контекстного окружения данной фразеологической единицы. Так как, в статье описывается сравнение образовательных программ Китая и Великобритании, фразеологическую единицу *golden boy* можно перевести контекстуальной заменой *пример для подражания*: *Китай давно является примером для подражания для международной программы по оценке образовательных достижений учащихся*. Это позволит точно передать основную мысль автора, хотя и приведет к потере метафоричности.

Зачастую фразеологические единицы приобретают метафорическое значение только в контексте. Например, выражение *to hit a wall*, может быть переведено буквально – *ударить(ся) в (об) стену*. Однако, в контексте всего предложения, оно приобретает иное значение. *Britain's much-vaunted NHS (National Health Service) appears to have hit a wall* [3]. Данное выражение может иметь несколько вариантов перевода: *врезаться в стену, упереться в стену, столкнуться со стеной, зайти в тупик*. Выбор наиболее точного варианта перевода может быть определен из контекста статьи, которая описывает кризис системы британского здравоохранения. Наиболее точным вариантом перевода является последний, так именно этот вариант позволяет сохранить метафоричность и более полно передать значение фразеологизма.

Также при выборе варианта перевода, следует принимать во внимание грамматическую структуру переводимого предложения. В предложении *But given the fractured supply line from 999 calls to A&E admissions to hospital beds to care homes, it is hard to know where to point the finger of cause and effect* используется фразеологизм *to point the finger* [3]. На русский язык данная фразеологическая единица может быть переведена несколькими способами: калькированием *ткнуть пальцем*; фразеологическим аналогом *указать пальцем* или

лексической заменой *обвинить*. Все три варианта точно передают значение фразеологизма и сохраняют метафоричность. Для выбора наиболее удачного варианта перевода следует принимать во внимание структуру предложения. Ввиду того, что предложение является сложносочиненным и содержит перечисления, следует отдать предпочтение лексической замене. Это позволит сократить предложение и сделать его более легким для восприятия. Еще одним способом перевода данной фразеологической единицы может выступать описательный перевод – искать причины и следствия. Подобный способ перевода так же позволит сохранить структурную и семантическую целостность предложения.

Еще одним примером описательного перевода может служить перевод фразеологизма *salami-slice* из предложения *The latest rumoured HS2 salami-slice proposed stopping the service at the new Elizabeth Linestation at Old Oak Common – which the chancellor, Jeremy Hunt, has now denied* [8]. Экономический термин *salami-slicing* широко применяется в английском языке. Его значение можно определить как последовательные действия по сокращению или уменьшению чего-либо в небольших количествах в течение определенного периода времени, чтобы люди с меньшей вероятностью заметили какие-либо изменения [5]. В русском языке данный термин не имеет эквивалента и может быть переведен описательно-постепенное сокращение расходов.

Как видно из приведенных примеров, перевод фразеологических единиц является одной из актуальнейших проблем современной лингвистики. При работе над переводом фразеологических единиц необходимо учитывать не только структуру и значение фразеологизмов, но и контекст, стилистику и коммуникативную направленность переводимого текста. Только детальная проработка контекста, изучение исторических и культурных особенностей формирования исходного языка и языка перевода, а также точное определение функций фразеологических единиц, позволит переводчику наиболее точно и полно передать значение переводимого материала.

Список использованной литературы

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). / В. С. Виноградов — М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, — 224 с.
2. Ратько, М. А. Фразеологизмы как средство выражения коннотаций в англо- и русскоязычных публицистических текстах /

М. А. Ратько //Весці БДПУ. Серыя 1. – 2017. – № 2. – С. 94–97. // [сайт] URL.: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/40444/1/120172094.pdf>.

3. Simon Jenkins This NHS crisis is historic – a war footing is the only way to deal with it [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/jan/02/britain-nhs-crisis-war-footing-pandemic>. – Дата доступа: 11.01.2022

4. Polly Toynbee Sunak was no match for Starmer in their first new year face-off. But this settles nothing [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/jan/05/rishi-sunak-keir-starmer-new-year-face-off-settles-nothing>. – Дата доступа: 11.01.2022

5. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/>. – Дата доступа: 11.01.2022

6. Simon Jenkins The cult of maths has brainwashed our schools – and Rishi Sunak has fallen for it too [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/jan/05/maths-schools/>. – Дата доступа: 11.01.2022

7. Polly Toynbee Are you siding with Harry or the palace? Either way, you fall into the royalist trap [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/jan/09/prince-harry-palace-royalist-media-britain-monarchy/>. – Дата доступа: 18.01.2022

8. Simon Jenkins Bright lights, big cities: cash and HS2 are not the only keys to renewing the north, Andy Burnham [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/jan/27/hs2-north-andy-burnham-greater-manchester-london/>. – Дата доступа: 16.01.2022

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИКА

<i>Биюмена А. А.</i> Типологические особенности медиадискурса советского периода	3
<i>Богатикова Л. И.</i> Многокомпонентность структуры значения слова.....	9
<i>Гладко М. А.</i> Типы дискурса искренности в радиопространстве...	15
<i>Гуль М. У.</i> Лексіка-семантычныя групы галіцызмаў у беларускай мове.....	21
<i>Козлова О. А.</i> Телескопизмы как средство репрезентации диалогичности блогowego дискурса.....	25
<i>Мусіенка В. А.</i> Другасныя гукавыя намінацыі (на матэрыяле ад'ектываў беларускай і англійскай моў).....	30
<i>Овсейчик Ю. В.</i> Союз, коннектор или единица сочинения? О критериях выделения реляционных единиц французского языка.....	37
<i>Пискун Е. В.</i> Лингвистические и прагматические особенности интернет-дискурса (на материале русского, английского и китайского языков).....	43
<i>Поўх І. В.</i> Канцэптасфера прасторы ў заходнееўрапейскай лінгвістычнай антрапалогіі.....	47
<i>Цеханович И. Г.</i> Стратегии обыденного толкования существительных разных лексико-семантических групп.....	52

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<i>Аверьянова В. В.</i> Использование интернет-ресурсов для самостоятельного изучения английского языка.....	59
<i>Акулич Ю. Е.</i> Использование коммуникативных заданий для совершенствования грамматических навыков.....	64
<i>Бахарь Т. Ч.</i> Составление текстов как часть экзамена на знание иностранного языка в профессиональной сфере.....	68
<i>Бахур И. Н.</i> Культурное перемещение как фактор поиска идентичности в рассказе Д. Лахири «Когда мистер Пезада приходил на ужин».....	72
<i>Кирейчук Е. Ю.</i> Дебаты в формате «Инсценированный судебный процесс».....	78
<i>Корнеева О. С.</i> Лингвокультурологическая специфика освоения иноязычных прецедентных имен.....	83

<i>Милач С. В.</i> Использование цифровых ресурсов для формирования иноязычных лексических навыков студентов математических специальностей.....	88
<i>Пузенко И. Н.</i> К вопросу о специфике обучения иностранному языку в техническом вузе.....	95
<i>Солохина О. В.</i> Культурологический подход как процесс личностного открытия в рамках медиаобразования.....	99
<i>Спесивцева К. В.</i> Модели усвоения речевого материала в контексте коммуникативно-когнитивного подхода.....	103
<i>Угликова И. В.</i> Потенциал и диапазон применения визуальной графики при обучении иностранному языку в вузе.....	107
<i>Чернякова Е. А.</i> Презентация как вид управляемой работы студентов.....	112

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

<i>Вержбовская М. В.</i> Особенности перевода английского научно-технического текста на русский язык.....	116
<i>Дудько А. Д.</i> Лингвостилистические аспекты перевода современной англоязычной женской прозы.....	121
<i>Зыблева Д. В.</i> Уровни переводческой эквивалентности.....	127
<i>Лозовская Т. В.</i> Особенности преподавания курса перевода студентам языковых специальностей.....	131
<i>Остапенко Т. И.</i> Проблемы перевода фразеологических единиц на примере англоязычной прессы.....	137

Научное издание

**ЛИНГВИСТИКА,
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА**

Сборник научных статей

Выпуск 1

Подписано в печать 20.04.2023. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 8,60. Уч.-изд. л. 9,41.

Тираж 10 экз. Заказ 200.

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, г. Гомель.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ