

ISSN 2307-4493

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины»

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

**Выпуск 12**

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2023

УДК 81:37.091.3:811'243

В двенадцатый выпуск сборника вошли статьи, посвященные теоретическим и прикладным вопросам преподавания иностранных языков (в том числе использованию электронных средств обучения и интерактивных технологий в учебном процессе, методам контроля и оценки знаний учащихся, психолого-педагогическим аспектам изучения иностранных языков), а также актуальным направлениям лингвистических и литературоведческих исследований, проблемам переводоведения.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются новыми методами и приемами, используемыми при обучении иностранным языкам, а также лингвистическими и литературоведческими исследованиями.

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

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

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

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147:811'243:316.77:005.336.2

*В. Г. Гуд*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Настоящая статья посвящена изучению и определению педагогических условий применения технологий проблемного обучения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В работе рассмотрены факторы, влияющие на процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в учебной деятельности; описываются навыки и умения, формирующиеся в ходе реализации всех компонентов, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию в условиях применения проблемного обучения в высшей школе. Представлена модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях проблемного обучения. Определены и раскрыты педагогические условия ее успешной реализации посредством технологий проблемного обучения. Приведены результаты анкетирования.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, технология, проблемное обучение, иноязычная коммуникативная компетенция.

В рамках работы над диссертационным исследованием возникла необходимость обратиться к вопросу об определении педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов при использовании в учебном процессе технологий проблемного обучения. В данной статье рассмотрим этот вопрос. В целом, педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции прежде всего напрямую связаны с качественной характеристикой всех факторов образовательной среды, отражающей основные требования к организации успешного образовательного

процесса. Целью выявления педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся является планирование и реализация учебно-образовательного процесса в условиях применения проблемного обучения, что в конечном итоге способствует определению факторов, внешне влияющих как на образовательный процесс, так и на учебно-познавательную деятельность обучающихся на языковом факультете.

Поскольку формирование иноязычной коммуникативной компетенции является практической целью обучения иностранному языку как в средней, так и в высшей школе, этой теме посвящено немало работ. Рассмотрим некоторые точки зрения на эту проблему.

Ю. В. Кохендерфер подчеркивает, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции будет более эффективным в условиях применения технологий проблемного обучения, если будут учитываться следующие педагогические условия: учет целей обучения, форм формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также условий формирования языковых навыков, совершенствования речевых навыков и умений; наличие четко определенного алгоритма учебных действий субъектов образовательной деятельности; определение психологической готовности испытуемых к изучению иностранного языка [1, с. 280].

Л. А. Метелева отмечает, что в результате учета всех педагогических факторов на занятии по иностранному языку в процессе использования проблемного обучения должны сформироваться следующие мотивационные условия:

– всестороннее развитие студентов, развитие их общих и специальных качеств;

– самостоятельность, творческая активность, инициативность как устойчивые черты личности, способность творчески решать возникающие в жизни задачи;

– умение самостоятельно учиться, приобретать и углублять или дополнять знания, овладевать навыками и умениями и творчески применять их на практике;

– положительные мотивы учебной деятельности, познавательный интерес, потребность в расширении и приобретении знаний, положительное отношение к преподавателю [2, с. 244].

Изучение методической литературы указывает на то, что взаимосвязанное формирование всех компонентов, составляющих коммуникативную компетенцию в условиях применения проблемного обучения в высшей школе, обеспечивает в свою очередь формирова-

ние и развитие многих навыков и умений. Во-первых, происходит воспитание и формирование личностных установок обучающихся, направленных на понимание иностранного языка и процесса его овладения (положительное отношение к иностранному языку, к культуре людей, говорящих на нем; понимание важности изучения иностранного языка и необходимости использования его как средства общения в условиях вхождения нашей страны в мировое сообщество). Во-вторых, развиваются коммуникативные навыки, включая письменную речь (умение вести беседу; умение находить взаимопонимание с собеседником; умение легко и непринужденно читать и понимать тексты разных видов; умение писать и передавать основную информацию). В-третьих, развиваются общеобразовательные и специальные учебные умения студентов (умение работать с информацией, систематизировать знания, умение делать выводы и обобщать). В-четвертых, начинают развиваться компенсаторные умения (умение выходить из сложной ситуации при недостатке языковых ресурсов за счет перефразирования; прогнозирования последствия принятых решений). В-пятых, обучаемые развиваются как личности в процессе творческой, поисковой деятельности (умение работать в библиотеках, формирование механизма языковой догадки и умения переносить знания и умения в новую ситуацию). В-шестых, происходит обучение через сам иностранный язык, что является немаловажным (сопоставление изучаемого языка с родным языком; знание и понимание роли родного языка и культуры в сравнении с культурой другого народа) [3, с. 58–60]. Отметим, что все эти навыки и умения формируются и развиваются необособленно и непоследовательно, а целесообразнее их согласовывать и формировать параллельно.

Перейдем к рассмотрению процесса организации педагогической деятельности в условиях применения технологий проблемного обучения и определим основные особенности и уровни формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях применения проблемного обучения являются проблемные задачи, проблемные ситуации (познавательные, оценочные, организаторско-производственные) и проблемные задания, способствующие активизации мыслительной деятельности обучающихся, их вовлеченности в учебный процесс, в творческую и поисковую деятельность, в ходе которой происходит развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей.

Отметим, что успешность формирования иноязычной коммуникативной компетенции средствами проблемной технологии зависит от педагогического потенциала, заложенного в ней. Проблемная технология предполагает правильное и уместное использование языковых средств в определенной речевой ситуации и обеспечение наибольшего эффекта в достижении поставленных коммуникативных целей и намерений. В обучении иностранному языку на основе проблемной технологии выделяют следующие основные директивы педагогического процесса: необходимо учить студентов мыслить логично, научно, креативно и творчески; необходимо сделать учебный материал, на основе которого происходит формирование всех компонентов коммуникативной компетентности, более доказательным и убедительным для обучаемых; необходимо содействовать формированию прочных знаний, так как сведения, которые были самостоятельно подобраны и изучены, прочно сохраняются в памяти; необходимо воздействовать на эмоциональную сферу изучающих иностранный язык, формируя уверенность в своих силах, удовлетворение от напряжённой умственной деятельности [4].

Так как проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции рассматривалась многими исследователями, были определены уровни ее сформированности, среди которых выделяют низкий, средний и высокий.

На основании уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся исследователями была разработана и представлена модель [5] формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях проблемного обучения, которая включает в себя несколько блоков.

Рассмотрим каждый из них в отдельности. Начнем с мотивационного блока, который характеризует внутренние предпосылки овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в условиях проблемной технологии, выражающиеся в устойчивой мотивации, стремлении к изучению иностранного языка. Далее следует содержательный блок, который определяет содержание обучения, описывает дидактическую программу обучения в условиях использования проблемной технологии; виды деятельности, связанные с формированием компетенций студентов. Процессуальный блок включает в себя организацию и управление педагогическим процессом. К этапам организации педагогического процесса относятся организация учебной деятельности, установление обратной связи в учебном процессе; мониторинг. Четвертый блок – технологический, включает в себя вы-

бор форм обучения и контроля, а также средств организации учебного процесса. Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в условиях проблемного обучения могут использоваться проблемные ситуации и задачи, коммуникационные технологии, мультимедийные и интернет-ресурсы, аутентичные материалы – в целом, все средства инновационного характера, которые можно успешно применять в качестве средств организации учебно-воспитательного процесса для реализации поставленных практических целей и получения действенного результата. Как показывают результаты анализа методической литературы, разработка элементов технологического блока, в частности учебно-методических комплексов разных учебных дисциплин, должна быть ориентированной на результат обучения. Это условие обеспечивает создание объективной методики оценивания достижений студентов, которая реализуется в критериально-оценочном и результативном блоках модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Критериально-оценочный блок представляет собой критерии, показатели и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, которые находят отражение в УМК, а результативный блок содержит анализ результатов формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов [5].

Итак, анализируя вышеизложенное, стало ясно, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в условиях проблемного обучения можно представить несколькими основными блоками: мотивационный блок, содержательный блок, процессуальный блок, технологический блок, критериально-оценочный блок и результативный блок. С точки зрения содержания и назначения, данные блоки, в свою очередь, связаны с основными составляющими образовательного процесса: мотивация, технологии, методы, приемы, содержание, формы, критерии оценивания и анализ результатов.

Итак, в высшем учреждении в образовательном процессе на языковом факультете большое внимание следует уделять формированию иноязычной коммуникативной компетенции, в ходе чего происходит воспитание, развитие и образование личности обучаемого для того, чтобы студенты могли максимально полно и успешно осуществлять свои коммуникативные намерения. С точки зрения использования технологий проблемного образования для формирования этой компетенции, педагогические условия предполагают существование потребности студентов в общении на иностранном языке,

потребности в познавательной деятельности, получении новых знаний, желания и стремления изучать иностранный язык; наличие дидактических программ обучения; целесообразность четкого управления образовательным процессом и понимание предназначения каждой технологии обучения; разработку объективной методики оценивания достижений студентов (модульно-рейтинговая система) и проведение всестороннего анализа для определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Так как диссертационное исследование предполагает выполнение опытно-экспериментальной работы, нами был организован констатирующий эксперимент. На основе анкетирования-опроса, проведенного в экспериментальной группе на факультете иностранных языков УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, мы пришли к выводу, что уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции недостаточный. В рамках контрольного эксперимента, после проведения серии занятий с применением технологий проблемного обучения, в ходе которых были использованы проблемные ситуации разного вида, такие как познавательные, развивающие теоретическое мышление; оценочные для развития критического и практического мышления, нами были реализованы несколько организаторско-производственных ситуаций и было выявлено, что уровень иноязычной коммуникативной компетенции значительно повысился.

Таким образом, чтобы выдержать вызовы времени, преподаватели высшей школы должны знать, как грамотно и успешно организовать педагогическую среду для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов при использовании в учебном процессе технологий проблемного обучения. Полное выполнение представленных педагогических условий гарантирует действенность конечного результата. Исследования в области теории и методики преподавания иностранного языка подтверждают эффективность использования проблемного обучения при формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

### **Список использованной литературы**

1. Кохендерфер, Ю. В. Эффективные технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников / Ю. В. Кохендерфер // Вестник ГУУ. – 2013. – No2. – С. 278–283.



2. Метелева, Л. А. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку / Л. А. Метелева // Вектор науки ТГУ. – 2014. – No. 1. – С. 243–246.

3. Байденко, В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап [Текст] / В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворт. – Изд. 2-е допол. и перераб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.

4. Концепция проблемного обучения/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studme.org>. – Дата обращения: 05.11.2023.

5. Погожева, Е. Ю. Формирование коммуникативной компетентности учащихся колледжа в условиях билингвального образования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 13.00.01 / Е. Ю. Погожева; Новосибирский гос. ун-т. – Новосибирск, 2015. – 15 с.

УДК 316.628:37.091.33:004.031.42:811'243

*С. В. Короткевич, Е. В. Дударь*

## **МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья посвящена изучению роли мотивации в обучении иностранному языку, а также способов ее повышения и поддержания посредством использования интерактивных технологий в учебном процессе. Развитие внутренней мотивации является важным фактором успешности при овладении иностранным языком. В свою очередь активное применение интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку способствует формированию у учащихся позитивной когнитивной установки.*

**Ключевые слова:** *внешняя и внутренняя мотивация, учебная мотивация, когнитивная установка, интерактивные технологии обучения, традиционные формы обучения, эффективность обучения.*

Современная психолого-педагогическая и методическая литература рассматривает множество проблем, связанных с вопросами формирования, поддержания и повышения мотивации при изучении

иностранного языка. Мотивация является одним из ведущих факторов, влияющих на результаты процесса обучения в целом. Она во многом определяет и успешность в изучении иностранного языка на любом из его этапов.

Определение уровня мотивации учащихся может способствовать пониманию того, почему одни из них полны энтузиазма, интереса к изучаемому предмету, настроены позитивно и не испытывают трудностей в его овладении, а другие не проявляют заинтересованности, отказываются выполнять задания и вообще не прилагают никаких усилий. Чем выше мотивация, положительная когнитивная установка учащегося, тем выше его успеваемость и, наоборот, низкая успеваемость, как правило, связана с отрицательной когнитивной установкой.

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия мотивации как психолого-педагогического явления: ее рассматривают как совокупность убеждений, определяющих активность личности; как процесс образования, формирования мотивов; как процесс, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [1].

Учебная мотивация – это разновидность мотивации, включенная в учебную деятельность. Существует система побуждающих мотивов, к которой относятся: потребности в познании; личностные цели и интересы; определенные идеалы и мотивационные установки и принципы. Все они являются факторами, определяющими содержательно-смысловые особенности мотивации. Устойчивость и динамичность – основные характеристики системы мотивов.

Мотивацию можно определить, как субъективный процесс образования и формирования внутренних и внешних мотивов, который стимулирует, регулирует и организует деятельность по овладению иностранным языком, направленную на достижение образовательных, коммуникативных и иных целей в соответствии с социальными ценностями, интересами, ожиданиями и потребностями на современном этапе развития общества [2].

К мотивам учебной деятельности часто относят факторы, которые определяют все проявления активности обучаемого в учебной деятельности; направленность ученика на различные стороны учебной деятельности, связанную с его внутренним отношением к ней.

Следует отметить, что побудителем учебной деятельности является целая система взаимосвязанных между собой мотивов. Внутри этой системы находятся как ведущие, определяющие мотивы, так и второстепенные. К ведущим мотивам следует отнести мотивы, ко-

торые связаны с внутренними потребностями личности, поиском и обретением смысла учебной деятельности, а второстепенные, как правило, определяются внешними факторами.

В отечественных психолого-педагогических разработках можно встретить два основных подхода к определению типа внешней и внутренней мотивации и, соответственно, можно определить внутренние и внешние мотивы учебной деятельности.

Согласно первому подходу (Н. В. Елфимова, Н. Ф. Талызина, П. И. Якобсон), мотивом будет тот, который реализует познавательную потребность, тесно связан с учебной деятельностью и усвоением знаний. Внешний мотив связан с реализацией социальной потребности и не связан с учебной деятельностью.

Сторонники второго подхода (И. И. Вартанова, Г. Е. Залесский, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин) определяют внешний мотив как имеющий для личности утилитарно-прагматический смысл и служащий удовлетворению потребности в материальном или социальном благополучии. А если мотив реализует потребность личности в духовном и нравственном развитии, формирует систему личностных ценностей и установок, желаний самосовершенствоваться – тогда такой мотив называют внутренним.

Внутреннюю мотивацию можно определить, как способность самого человека, с помощью которой он может побуждать и мотивировать себя на различные виды деятельности. Формирование и развитие именно внутренней мотивации является наиболее важным условием учебной деятельности при изучении иностранного языка.

Внутренняя мотивация предполагает стремление ученика к познанию нового и применению ранее усвоенного; стремление к эффективному, умелому освоению мира; стремление к самодетерминации и самореализации. К внутренним источникам учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям).

Внешняя мотивация происходит от факторов, которые окружают индивида, и она рассчитана на достижения конечного результата. Внешние источники учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности.

Возможности – это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т. д.) [3].

Выделение внешних и внутренних аспектов учебной мотивации позволяет не только подробно проанализировать структуру и особенности учебной мотивации, но в дальнейшем помогает в выборе необходимых педагогических методов и приемов формирования и поддержания устойчивой положительной мотивации к изучению иностранного языка.

Признавая тот факт, что внутренняя мотивация является наиболее важной и определяющей успех достижения целей обучения, задача преподавателя состоит в том, чтобы как можно лучше узнать особенности и потребности своих учащихся и выбирать такие методы работы, которые позволили бы сформировать и сохранить устойчивую и положительную мотивацию при изучении иностранного языка. В связи с этим возникает необходимость поиска и использования педагогами наиболее прогрессивных методов организации образовательного процесса.

В настоящее время существует множество современных методов обучения иностранному языку, основанных на личностно-ориентированном подходе в обучении. Применение таких методов создает комфортную атмосферу, стимулирующую интересы студента, мотивирующую его на использование иностранного языка в процессе коммуникации, затрагивает его эмоциональную сферу.

Все вышеперечисленные условия могут быть реализованы при использовании интерактивных форм и методов обучения. Интерактивные методы обучения являются наиболее гибкими, так как позволяют преподавателям и учащимся мыслить нестандартно и использовать при планировании уроков и выполнении заданий больше творческих идей и дополнительных ресурсов. Стратегии интерактивного обучения направлены на повышение интереса учащихся к процессу обучения и превращение их в активных участников педагогического взаимодействия, а также на то, чтобы методы и приемы преподавания приносили больше пользы, нежели способствовали простому достижению образовательных целей.

Интерактивные технологии обучения иностранным языкам предполагают: использование интерактивных методов обучения, в том числе внеситуативных (*диалог*) и ситуативных (*игра, моделирование, анализ ситуаций, аукцион идей и т. д.*); сочетание в образовательном процессе различных средств обучения (*электронная и бу-*

мажная информация); инновационных (*дистанционное обучение*) и традиционных форм обучения на принципах целесообразности их внедрения и взаимодополняемости [4].

К основным особенностям интерактивных методов обучения иностранному языку относятся: активность, коллективность и ситуативные учебные мероприятия; развитие у учащихся рефлексивных навыков, внимания, воображения, наблюдательности, инновационного мышления, логики, критического мышления и креативности, любознательности, когнитивной независимости и настойчивости в достижении целей.

Интерактивные технологии могут характеризоваться наличием диалога, обмена мнениями и аргументами за и против обсуждаемой проблемы. Среди наиболее эффективных интерактивных технологий можно рассмотреть следующие: метод «круглого стола», метод «мозгового штурма», метод проектов.

В процессе проведения «*круглого стола*» студенты обсуждают конкретную проблему. Ведущий играет ведущую роль; это может быть студент или учитель. Цель мероприятия состоит не в том, чтобы найти окончательное решение, а в том, чтобы обсудить проблему, собрать как можно больше информации, осознать важность решения проблемы, найти способы достижения поставленных целей. Когда студенты сидят за круглым столом, у них есть зрительный контакт со всеми участниками дискуссии, каждый чувствует себя вовлеченным и одинаково важным. Это стимулирует беседу, увеличивает объем высказывания и поощряет использование невербальных средств коммуникации (мимика, жесты). Технику «круглого стола» можно сочетать с ролевой или деловой игрой.

*Ролевая игра* – одна из самых популярных методик среди преподавателей иностранного языка. Это отличный мотивирующий фактор, который помогает зарядить класс энергией. Он подходит для студентов любой возрастной группы или языкового уровня. У каждого студента есть определенная роль, которую он должен играть; он вовлечен в ситуацию, требующую общения. *Деловая игра* – это разновидность ролевой игры, которая имеет схожие правила и процедуры, но разница в том, что студенты вовлечены в деятельность, которая связана с их будущей профессиональной жизнью.

В основе *метода проектов* заложено развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно структурировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность

учащихся – индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение заданного периода времени.

Метод проектов всегда дает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предполагает, с одной стороны, использование сочетания различных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интеграции знаний и умений из разных областей науки, техники, технологий и творческих сфер.

Проектное обучение позволяет создать условия, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся использовать полученные знания для решения практических и познавательных задач; приобретают коммуникативные навыки путем работы в разных группах; развивают исследовательские навыки (умение выявлять проблемы, собирать информацию, наблюдать и проводить эксперименты, анализировать, строить гипотезы и обобщать); формируют системное мышление.

Кроме того, использование проектной методики приводит к развитию коммуникативной компетенции и направлено на формирование устойчивой мотивации к изучению английского языка. Интересные и необычные задания создают условия для успешного изучения языка, так как учащиеся вовлечены в образовательный процесс.

В процессе групповой работы улучшаются коммуникативные навыки, а во время презентации проекта учащиеся приобретают опыт публичных выступлений и развивают способность открыто выражать свою позицию по определенной теме, усваивают новые лексические и грамматические единицы, активизируют умения по использованию языковых и речевых конструкций [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внутренняя мотивация является одним из важнейших факторов успешного обучения иностранному языку. Формирование и поддержание мотивов, связанных с содержанием и процессом учения, позволяет повысить результативность обучения. Внедрение в учебный процесс современных педагогических методов и приемов, в том числе интерактивных технологий обучения, формирует положительную мотивацию, способствует развитию интереса к изучению иностранного языка, формированию коммуникативной компетенции, творческой активной личности.

### **Список использованной литературы**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-изд. доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя – М.: Логос, 2005. – 384 с.

2. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижений: Учебное пособие. Гриф УМО по классическому университетскому образованию / Т. О. Гордеева. – М.: Смысл, 2015. – 487 с.

3. Райс, О. И. Интерактивные технологии в обучении. Педагогика нового времени / О. И. Райс, Е. А. Карпенко. – М.: Литагент-Ридеро, 2017. – 80 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

5. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2008. – 176 с.

УДК 378.147:811'271.1'243

*Т. В. Куприянчик*

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ**

*В данной статье раскрываются особенности организации занятий по практике устной и письменной речи для студентов первого курса факультета иностранных языков. В работе обосновывается важность и эффективность демонстрации видео- и использования аудиоматериалов, а также применения изучающего или смыслового чтения в качестве тренировки активной лексики.*

**Ключевые слова:** *практическое занятие, активная лексика, упражнения, устная речь, письменная речь, изучающее чтение, студенты.*

Основными особенностями организации занятий по практике устной и письменной речи студентов первых курсов являются: реализация компетентного подхода к подготовке специалистов, а также современная концепция организации самостоятельной работы студентов. Это предполагает формирование коммуникативной компетенции (языковой, социолингвистической, социокультурной, прагматической); создание базы для дальнейшего самоусовершенствования специалистов в области английского языка и методики его пре-

подавания; обеспечение корректного пользования английским языком как средством педагогической деятельности в разных условиях, с учетом конкретных целей обучения, возрастных особенностей учащихся и их языковой подготовки.

Образовательный процесс построен таким образом, чтобы студенты учились подбирать иллюстративный материал к изучаемым темам, замечать ошибки в устной и письменной речи и исправлять их (в рамках изученного языкового материала) при одновременном контроле за смысловой стороной своего высказывания.

В результате изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи» студенты первого курса учатся использовать иностранный язык в коммуникативной, когнитивной, экспрессивной и других функциях; в качестве инструмента профессиональной деятельности; адекватно воспринимать на слух аутентичную речь различных коммуникативно-ситуативных и модально-прагматических разновидностей; оценивать и интерпретировать текстовую информацию, представленную в устной и письменной форме; строить монологическое высказывание, реализовать диалогическое речевое взаимодействие в ситуациях официального и неофициального общения в пределах тематики курса.

Данная дисциплина предполагает рассмотрение следующих тем: этикетное общение, социально-личностное общение, профессионально-трудовое общение, социально-бытовое общение, социально-культурное общение, а также социально-познавательное общение.

Так как по своему характеру дисциплина является практической, то преобладают в основном уроки формирования лексических навыков, уроки совершенствования речевых навыков, уроки развития диалогической и монологической речи. Также регулярно проводятся уроки рефлексии, включающие творческие письменные работы, ролевые и деловые игры. После изучения определенной лексической темы следуют уроки развивающего контроля, которые состоят из устных и письменных опросов, тестирований, защит рефератов и итоговых презентаций.

Каждое практическое занятие начинается с повторения активной лексики. Для этого широко используются следующие упражнения. Студентам предлагаются карточки, на которых написаны слова по изучаемой теме, при этом нужно дать определения этим понятиям или же догадаться о значении слова по его синониму или антониму. Словарные эстафеты: студенты делятся на 2 или 3 команды, которые по очереди записывают слова по данной теме на доске. Та команда, которая написала наибольшее количество слов, – победила. Данное



упражнение, помимо прочего, позволяет проверить правильность написания слов. Студенты также охотно готовят кроссворды и ребусы с активной лексикой. Правильность орфографии проверяется при помощи таких упражнений, как: корректор (студенты ищут неправильно написанные на доске слова); путаница, исчезнувшие буквы. Этот этап обычно длится до 15 мин и позволяет вовлечь студентов в изучаемую тему, вспомнить активную лексику и снять языковое напряжение в течение занятия.

Затем следует введение нового материала. На данном этапе студентам предлагаются различные мини-ситуации в рамках изучаемой темы. На основе образцов студенты составляют диалоги, выполняют лексические упражнения для первичного закрепления новой лексики. Также студентам предлагается посмотреть видео или прослушать аудио по теме. При этом организуется преддемонстрационный этап для снятия лексических трудностей и введения новой ситуации. Затем следует непосредственно демонстрация видео или аудио, во время которой студенты могут делать записи. На последемонстрационном этапе проверяется понимание полученной информации, тренировка активной лексики.

Демонстрация видео на практических занятиях позволяет создавать яркие опорные моменты, которые не только помогают студентам лучше понимать иноязычную речь и видеть логику высказывания, но и максимально концентрироваться на материале. Кроме того, грамотно подобранные видеоматериалы оказывают положительное эмоциональное воздействие на студентов, снимают напряжение интенсивного процесса обучения. Еще одним преимуществом применения информационно-коммуникационных технологий на практических занятиях по английскому языку является наличие обратной связи со студентами. Преподаватель может в любой момент остановить запись для комментариев, может сменить темп предъявления аудио- или видеоматериалов для устранения трудностей понимания [1, с. 175].

На этапе работы с новой лексикой также широко используется чтение текстов. Чаще всего применяется изучающее или смысловое чтение, которое предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это должно быть вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания. Как правило, текст дается в качестве домашнего задания. Для эффективного проведения работы с текстом важно заинтересовать студентов, создать положительную мотивацию. Так, на предтекстовом этапе деятельность

преподавателя направлена на формирование у студентов навыков прогнозирования с помощью таких упражнений, как: «мозговой штурм», предугадывание идеи текста, ассоциации с иллюстрацией или заголовком, выявления имеющихся знаний студентов по данной теме.

Непосредственная работа с текстом начинается с обсуждения новых или сложных слов. Студентам предлагается выделить главную идею текста, найти ключевые слова и выражения, синонимы или антонимы к ним, объяснить их значение. Затем следуют упражнения для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможности использования данной информации. Цель данного этапа – использование ситуации текста в качестве речевой содержательной опоры для развития умений устной и письменной речи. Для этого студентам предлагается выполнить ряд упражнений:

- не согласиться с высказыванием;
- доказать что...;
- выбрать из ряда идей те, с которыми автор бы согласился;
- закончить мысль, согласно идеям текста;
- выполнить задания на множественный выбор;
- составить вопросы к тексту, а затем задать их другим студентам;
- найти в каждом параграфе предложение, содержащее главную идею;
- составить план;
- найти факты, которые студенты хотели бы запомнить;
- высказать свое отношение/мнение к главной идее текста.

Очень простым и эффективным приемом обучения смысловому чтению является визуализация текстовой информации. Так, студенты в центре доски записывают главное понятие, а вокруг него структурируют идеи, затронутые в тексте. По мнению С. С. Сотниковой и Е. С. Фишер, такой прием позволяет творчески разнообразить занятие, повысить интерес к процессу чтения [2, с. 64]. Также работая в парах или группах, студенты составляют «ромашку Блума», где на лепестках студенты выписывают основные идеи прочитанного.

Таким образом, проработка текста с использованием разнообразных упражнений способствует расширению лексического запаса, умению понимать значения незнакомых слов из контекста, закреплению различных грамматических структур и совершенствованию речевых навыков. Это все подготавливает студентов к следующему этапу – пересказу. После того как студенты закрепили активную лексику, выделили основную информацию, уловили все детали прочи-

танного смыслового целого, осмыслили извлеченную информацию, они готовы к передаче содержания своими словами.

Для поиска дополнительной информации или интересных фактов по изучаемой теме преподаватели подключают просмотревое чтение небольшого фрагмента на занятии. Основной коммуникативной задачей такого чтения является извлечение основной информации. Это может включать в себя идею, проблему, варианты решения, необычные факты. Так студенты развивают умения различать главную и второстепенную информацию.

Кроме того, нельзя отрицать и воспитательный характер чтения, так как оно повышает культуру человека, заставляя задуматься над различными проблемами и аспектами нашей жизни. По мнению многих ученых и методистов, развитие умения различных видов чтения при работе с англоязычными учебными текстами помогает студентам овладеть аналитическим, интерпретирующим чтением и критическим мышлением [2, с. 63].

Завершение изучения раздела предполагает выполнение студентами лексико-грамматического теста, а также сопровождается различными формами устного контроля. Так, изучение раздела 1 завершается разыгрыванием контрольных диалогов, изучение раздела 2 завершается ролевой игрой, изучение разделов 3 и 4 завершается тематической дискуссией, целью которой является развитие и совершенствование речевых умений говорения, изучение разделов 5 и 6 завершается проектными заданиями, направленными на развитие коммуникативной компетенции студентов.

Таким образом, организация занятий по практике устной и письменной речи английского языка направлена на развитие коммуникативно-диалоговой деятельности студентов, что требует от преподавателя творческого подхода, умений вести дискуссию и создавать условия для возникновения дискуссии между студентами. В теме каждого практического занятия немало проблем, вопросов для организации учебного спора. В этом преподавателям помогает богатый методический аппарат многих учебников по английскому языку. Кроме того, в профессиональной деятельности преподавателя всегда находится простор для поиска и педагогического творчества.

### **Список использованной литературы**

1. Поддубская, О. Н. Изучение опыта применения информационно-коммуникативных технологий на занятиях по практическому

курсу английского языка / О. Н. Поддубская // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конф., Чебоксары, 19 ноября 2019 г. / Издательский дом «Среда» – Чебоксары, 2019. – С. 174–177.

2. Сотникова, С. С. Роль смыслового чтения на уроках английского языка на уровне основного общего образования / С. С. Сотникова, Е. С. Фишер // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. Курский гос. ун-т. – 2022. – № 10. – С. 62–67.

УДК 811.111'36:811.161.1'36

*Т. В. Куприянчик, О. Н. Чалова*

## ОСНОВНЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ АНГЛИЙСКИМ И РУССКИМ ЯЗЫКАМИ

*В данной статье собраны и систематизированы основные грамматические различия между английским и русским языками. В работе обосновывается степень сложности усвоения русскоговорящими учащимися того или иного английского грамматического элемента, приводятся наиболее эффективные упражнения и задания, направленные на усвоение грамматики английского языка.*

**Ключевые слова:** *иностраный язык, методика преподавания иностранного языка, грамматика, морфология, синтаксис.*

В лингвистике и методике преподавания иностранного языка утвердилось мнение о том, что если языковое явление (фонетическое, лексическое или грамматическое) в изучаемом иностранном языке существенно отличается по некоторым параметрам от аналогичного явления в родном языке, то оно хуже и медленнее поддается усвоению. Однако это не всегда так, по крайней мере это касается русского языка как родного и английского языка как иностранного.

Конечно, если речь идет о **фонетике**, то различия в звуковом строе английского и русского языка не могут не накладывать негативный отпечаток на скорость и качество развития произносительных навыков русскоговорящих учащихся, изучающих английский язык. Так, исключительно тяжело русскоговорящим даются английские звуки, отсутствующие в родном языке и присутствующие в английском, например межзубные согласные [θ] и [ð] или носовой

заднеязычный [ŋ]. Но еще тяжелее, на наш взгляд, русскоязычным учащимся даются английские звуки, которые сходны с русскими, в частности альвеолярный [s] регулярно подменяется русским зубным [с], или вместо очень напряженного английского [b] необоснованно используется менее артикулированный русский [б]. В подобных случаях соблазн заменить изучаемый звук русским вариантом особенно велик: такие вещи контролировать очень сложно, поскольку межъязыковая разница несущественна. Еще более сложным для русскоговорящих учащихся оказывается отказ от специфических фонем русского языка, в том числе [ʉ] и палатализованных согласных. Несмотря на то, что они не представлены в английском языке, тем не менее русскоговорящие систематически и неправоммерно смягчают английские согласные, особенно в позиции перед гласными [i] или [i:] (*probability, English, visible* и т. д.), а также заменяют сочетание звуков [ts] смычно-щелевым [ʉ] (напр., *pizza*) [1].

Что же касается *грамматического* строя английского и русского языков, то здесь наблюдается иная ситуация. Безусловно, если в отношении некоторых грамматических явлений английский и русский языки расходятся сильно (наличие артикля, сложного дополнения / подлежащего или согласования времен в английском языке при полном отсутствии данных феноменов в русском языке), то и ошибки в этом случае будут более устойчивыми. Однако в отличие от фонетики, где действует правило «чем больше сходств имеют однообразные звуки в английском и русском языках, тем сложнее контролировать произношение такого звука в английском языке», в грамматике дела обстоят несколько иначе, а именно:

1) чем больше сходств обнаруживается между однообразными грамматическими явлениями в английском и русском языках, тем быстрее подобное явление в английском языке усваивается русскоговорящими людьми, изучающими язык англосаксов (так, страдательный залог в английском языке усваивается русскоговорящими людьми гораздо проще и быстрее, чем так называемое «сложное подлежащее» или артикль);

2) если идентичные грамматические категории и значения выражаются совершенно по-разному в родном и иностранном языках, но при этом система средств их выражения в изучаемом языке отличается большей простотой по сравнению с родным (например, притяжательный падеж в английском языке (*the possessive case*) vs. родительный падеж в русском языке или множественное число (*the plural number*) существительных в английском языке vs. множе-

ственное число существительных в русском), то данный феномен в английском языке отрабатывается русскоговорящими учащимися достаточно быстро.

Итак, на наш взгляд, более четко ранжировать *грамматические явления* английского языка *по степени сложности их усвоения* стоит следующим образом:

1) наиболее легко усваиваемые явления: явления, представленные в обоих языках, но имеющие разные способы образования (английский язык при этом характеризуется максимально простыми способами образования);

2) явления, вызывающие определенные сложности при усвоении: явления, представленные в обоих языках, но имеющие сходные способы образования (как правило, эти явления отличаются усложненностью образования в обоих языках);

3) наиболее трудно усваиваемые явления: явления, представленные в английском языке, но отсутствующие в русском.

Какой бы парадоксальной не казалась такая систематизация грамматических явлений, она позволяет ранжировать языковые факты английского языка по степени их *уникальности* (присутствия в родном языке и отсутствия – в изучаемом, или наоборот) / *универсальности* (широкой представленности в обоих языках), а соответственно, по степени простоты / сложности их усвоения.

Остановимся подробнее на каждой из трех групп грамматических явлений.

### ***1. Грамматические явления, легко поддающиеся усвоению.***

Как отмечалось выше, к подобным явлениям относятся феномены, представленные в обоих языках, но имеющие разные способы образования. Поскольку в английском языке (в отличие от русского) грамматические значения характеризуются простотой репрезентации, то для русскоговорящих усвоение средств их выражения особой сложности не представляет. К таким явлениям в английском языке, легко поддающимся изучению, можно отнести следующие:

– формы настоящего, прошедшего и будущего времени: так, для образования английских времен Present, Past и Future Simple достаточно запомнить соответствующие окончания (*-es* или *-ed*), II форму глагола или вспомогательный глагол *will*, в то время как в русском языке для образования определенного времени необходимо знать спряжения глаголов и соответствующие окончания;

– выражение категории вида (совершенный и несовершенный в русском языке) / аспекта (длительный и недлительный в английском

языке): чтобы образовать длительное или недлительное время в английском языке, также достаточно запомнить формулу образования данного времени, где глагол имеет фиксированную форму (например, во временах группы Continuous – окончание *-ing* и соответствующие формы вспомогательного глагола *to be*). В то время как в русском языке необходимо учитывать спряжения и разные окончания. Таким образом, можно сделать вывод о том, что образование времен в английском языке проще, чем в русском;

– *the possessive case vs.* родительный падеж: в английском языке правило образования притяжательного падежа заключается лишь в добавлении *'s* к одушевленным существительным в единственном числе и *'* – к одушевленным существительным во множественном числе, оканчивающимся на *s*; в русском языке родительный падеж существительного зависит от типа склонения, а также твердой или мягкой основы слова единственного или множественного числа;

– *the plural number vs.* множественное число: для образования множественного числа русского существительного необходимо сначала определить его род (женский, мужской или средний). В английском языке род существительного не отражается на образовании множественного числа, да и само определение рода, как правило, не вызывает трудностей у изучающих английский язык, так как одушевленные существительные женского пола относятся к женскому роду, мужского пола – к мужскому. В русском языке определить род существительного гораздо сложнее, соответственно приходится запоминать больше окончаний.

**2. Грамматические явления, вызывающие определенные сложности при усвоении.** К таким явлениям можно отнести, например, страдательный залог. Так, в большинстве случаев английские и русские глаголы в страдательном залоге имеют одинаковую форму: вспомогательный глагол *to be* / *быть* в нужном времени и причастие (*be + Participle II*, *быть + страдательное причастие* в краткой форме): *was built* / *был построен*, *будет написан* / *will be written*. Несмотря на очевидные сходства между образованием страдательного залога в обоих языках, изучение темы «Страдательный залог» в английском языке особого энтузиазма у учащихся не вызывает. Это связано не только с тем, что глагол *to be* отличается целым рядом специфических форм (*has been, had been, will have been, is being, were being* и др.), а причастие образуется не только путем добавления окончания *-ed* к глаголу, но и потому, что глагол в страдательном залоге имеет сложную структуру. Конечно, эта структура совпадает со

структурой русского глагола в страдательном залоге, что служит нам надежной опорой при изучении данной темы в английском языке, но это не делает формулу образования страдательной формы глагола проще: она остается усложненной, состоящей из нескольких элементов, каждый из которых может принимать разный вид.

Стоит также отметить, что в английском языке предложения в страдательном залоге используются гораздо чаще, чем в русском, и это также вызывает ряд трудностей. В первую очередь это связано со структурой английского предложения и его переводом на русский язык. Большое количество ошибок возникает при попытке дословного перевода. Так, при переводе предложения *Ему причитали*, учащиеся привычно начинают переводить с помощью слова *Him*, что уже приводит к нарушению структуры английского предложения. В этой связи для тренировки пассивного залога наряду с привычными упражнениями (раскрыть скобки и поставить правильную форму пассивного залога, выбрать форму активного или пассивного залога, перефразировать предложения из активного в пассивный залог и обратно) рекомендуется широко использовать упражнения на перевод как с русского языка на английский, так и с английского языка на русский [2, с. 160].

**3. Грамматические явления, вызывающие особые трудности при усвоении.** К таким грамматическим явлениям целесообразно причислять морфологические или синтаксические феномены, которые представлены в английском языке, но отсутствуют в русском (например, артикль, сложное дополнение, сложное подлежащее, герундий, перфектные формы и др.). Поскольку в русском языке отсутствуют опоры в виде аналогичных или хотя бы сходных структур, русскоговорящим учащимся просто не на что ориентироваться при усвоении данных тем в английском языке, в результате чего знакомство с ними происходит напряженно.

Для тренировки таких грамматических категорий, как сложное дополнение, сложное подлежащее, перфектные формы, целесообразно также использовать упражнения на перевод (трансформационные упражнения). Так учащимся будет легче находить ассоциации или схожие ситуации использования этих явлений в родном языке. Что касается таких грамматических явлений, как артикль и герундий, то тренировать их важно в английском контексте (артикль) или в определенных сочетаниях с другими частями речи (герундий). К таким упражнениям можно отнести задания на выбор правильного артикля, объяснить функцию артикля в предложении, придумать свою ситуа-



цию и объяснить употребление артикля; выбрать форму герундия или инфинитива, перефразировать предложения с использованием герундия или инфинитива, выбрать правильное время и залог герундия либо инфинитива и т. д. [3].

Таким образом, несмотря на то, что русскоговорящие учащиеся относятся к английской грамматике с особым пиететом, в действительности принципиальной разницы между большинством грамматических явлений английского и русского языка нет (а если и есть, то в английском языке они отличаются относительной простотой образования). Что же касается усложненных грамматических структур в английском языке, то их усвоение особых проблем вызывать не должно, поскольку в методике преподавания английского языка разработан целый комплекс упражнений и заданий, направленных на их успешную и относительно быструю отработку.

### **Список использованной литературы**

1. Аракин, В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / В. Д. Аракин. – М. : Высшая школа, 1989. – 158 с.
2. Саакян, А. С. Английская грамматика : базовый теоретический курс / А. С. Саакян. – М. : Эксмо, 2013. – 336 с.
3. Крылова, И. П. Сборник упражнений по грамматике английского языка: учебное пособие, 12-е издание / И. П. Крылова. – М. : Университет, 2007. – 419 с.

**УДК 378.146-057.875:378.096:811'243**

***О. С. Мохорева, О. Н. Чалова***

### **БЛИЦОПРОС КАК ОБЪЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*В статье отстаивается идея о том, что одним из наиболее надежных методов контроля знаний студентов является блицопрос. В работе уточняются виды и подвиды блицопросов, выявля-*

ются их основные отличия от других форм проверки знаний студентов, а также конкретизируются их преимущества и недостатки. В заключение делается вывод об абсолютном доминировании первых и относительном характере последних.

**Ключевые слова:** иностранный язык, оптимизация процесса обучения, мониторинг знаний, блицопрос, речевая деятельность.

Вопросам поиска оптимальных приемов и способов оценки знаний студентов на экзамене, зачете, занятии посвящено немало методических работ [1, 2 и др.]. Тем не менее этот вопрос остается открытым, поскольку постоянно меняющаяся образовательная среда, например переход (полный или частичный) из офлайн-режима работы в онлайн, вносит свои коррективы в систему мониторинга знаний учащихся. В этой связи утрачивают свою актуальность некоторые формы оценки знаний студентов, в частности такой традиционный вид опроса на экзамене, как детальный ответ на вопрос экзаменационного билета, поскольку он предполагает, что студенту отводится некоторое время на подготовку. В условиях онлайн-обучения это недопустимо из-за отсутствия возможности со стороны преподавателя проследить, что студенты не пользуются запрещенными учебными материалами и предметами (конспектами, справочной и учебной литературой, шпаргалками и проч.), подсказкой окружающих.

Таким образом, при выборе той или иной системы оценки знаний студентов вуз или факультет должен руководствоваться, во-первых, спецификой специальности, в рамках которой проходят обучение студенты, а во-вторых, обстановкой в сфере образования.

В настоящей статье констатируется и обосновывается надежность такого метода проверки знаний и сформированности навыков студентов факультетов иностранных языков, как **блицопрос**, который предполагает отсутствие у студента времени на обдумывание при формулировке своих ответов на серию вопросов различной тематики со стороны преподавателя. Блицопрос фактически представляет собой викторину и ориентирован на проверку энциклопедических знаний студентов по предмету.

### **Виды блицопроса.**

Блиц-опрос может принимать различные формы. Выбор конкретной формы зависит от специфики предмета, характера проверочного испытания (экзамен, зачет или промежуточный контроль знаний), онлайн- или офлайн-режима работы и других факторов.

Рассмотрим различные виды блиц-опроса подробнее, а также их преимущества и недостатки.

Так, блицопросы могут варьироваться по **количеству задаваемых вопросов**. Задавать студенту менее трех вопросов можно считать нецелесообразным, поскольку диагностировать истинный уровень подготовки учащегося с помощью одного или двух вопросов, конечно, невозможно. Если речь идет об устном блицопросе, то задавать студенту более шести вопросов также не стоит, поскольку такой режим работы является достаточно стрессовым для отвечающего, что негативно может сказаться на психологическом состоянии последнего, а соответственно, и на качестве его ответа.

По своей **форме** блицопрос может быть устным и письменным. В отличие от устных, письменные блицопросы могут содержать достаточно большое количество вопросов, при этом вопросы должны носить открытый характер, то есть не содержать вариантов ответа (иначе блицопрос превратится в тестирование), зачитываться преподавателем устно, предполагать достаточно краткий, но емкий ответ студента. Время на формулировку каждого ответа должно быть ограниченным. Конечно, по сравнению с устным, письменный блицопрос является менее стрессовым мероприятием для учащихся уже хотя бы потому, что не предполагает тесного контакта с преподавателем.

По **объему учебного материала** блицопросы имеют следующие разновидности:

- тематические (опрос по одной конкретной теме);
- межтематические / блочные (опрос по целому тематическому разделу);
- гетерогенные (опрос по всему пройденному курсу).

Понятно, что первые и вторые практикуются на обычных занятиях, в то время как гетерогенные блицопросы чаще используются на зачетах и экзаменах.

**Целевая направленность** блицопросов также позволяет разделить их на несколько видов:

- диагностические (ориентированы на проверку исходных знаний студентов);
- промежуточные (направлены на мониторинг знаний студентов после изучения темы или блока тем);
- итоговые (нацелены на проверку конечных знаний студентов по предмету).

Очевидно, что диагностические блицопросы актуальны для первого занятия по определенной теме, промежуточные – для финальных занятий по теме или темам, а итоговые – применимы на экзаменах и зачетах.

По *режиму проведения* блицопросы следует подразделять на онлайн-опросы и офлайн-опросы (дистанционные). Если офлайн-блицопросы могут иметь как устную, так и письменную форму, то дистанционные – только устную по причине того, что в удаленном формате работы устная форма проведения опросов является наиболее надежным и объективным инструментом оценки знаний студентов.

Такой критерий, как *«прагматическая направленность»* блицопросов позволяет выделить следующие их разновидности:

- учебные;
- игровые;
- проверочные.

Учебные блицопросы являются не столько средством проверки знаний учащихся, сколько приемом обучения, поскольку ориентированы по большей части на расширение и углубление знаний студентов по предмету, на закрепление ранее усвоенного.

Игровые блицопросы, как явствует из названия, носят развлекательно-развивающий характер. Они нацелены как на расширение общего и профессионального кругозора учащихся, так и на развитие внимания, мышления и проч., а главное – содержат элемент состязательности (соревнование с одноклассниками на скорость ответов или наибольшее количество правильных ответов).

В зависимости от того, на каких *учебных предметах* используются блицопросы, последние можно классифицировать на следующие подвиды:

- блицопросы, используемые для проверки теоретических знаний студентов;
- блицопросы для проверки степени сформированности практических навыков студентов.

Второй вид блицопросов является весьма актуальным для факультетов иностранных языков, потому что программа обучения на таких факультетах включает в себя довольно много практических дисциплин, конечной целью которых признается определенная степень развития речевой компетенции, сформированности навыков иноязычной речи.

Блицопросы по практическим дисциплинам организовать так же легко, как и по теоретическим. Например, на занятиях по дискурсивной практике студентам можно предложить (и обычно предлагается) устно, кратко и без обдумывания высказаться в рамках заданных, но ранее не озвученных ситуаций или описать ранее неизвестную картинку (неподготовленная речь), а также закончить предложение (уст-

но или письменно). Одним из видов блицопроса по практической фонетике может стать транскрибирование слов учащимися под диктовку преподавателя, а по практической грамматике – перифраз (устный или письменный) известных либо неизвестных заранее предложений (важно, чтобы предложения, подлежащие перифразу, озвучивались преподавателем, то есть предъявлялись студенту устно и быстро).

Обобщая сказанное, стоит подчеркнуть преимущества и недостатки блицопросов.

Среди преимуществ данной формы контроля можно выделить следующие:

- вариативность блицопросов в рамках количества вопросов дает возможность методического маневрирования на занятиях: преподаватель может редактировать блицопрос под нужды конкретной учебной группы и конкретного студента, под количество выделенного времени на контроль, под специфику теоретических и практических дисциплин;

- блицопросы помогают организовать мониторинг знаний студентов при прохождении практических дисциплин, в частности дисциплины «Дискурсивная практика»;

- блицопросы как заключительный этап занятия помогают преподавателю понять, в какой степени студенты усвоили материал по избранной тематике, учесть ошибки учащихся с целью последующего их устранения;

- культивирует у студентов такие качества, как собранность, дисциплинированность, организованность, ответственность и внимание к деталям, ведь неизвестно, какой материал будет включен в блиц-опрос;

- блицопросы развивают у студентов умение грамотно, точно и лаконично формулировать свои мысли, вербализовать свои ощущения;

- привлечение студентов к созданию материалов для будущих блицопросов помогает самим студентам актуализировать знания по предмету.

Кроме этого, необходимо выделить несколько недостатков:

- блицопросы проверяют преимущественно энциклопедические знания студентов, а не системное знание предмета и способность логически рассуждать в рамках заданной тематики (другими словами, блицопросы как вид заданий лишены творческого начала и в этом смысле уступают другим формам проверки знаний);

- данная форма контроля может нарушать психологический комфорт студентов, в особенности устная форма блицопроса: вынужденный ответ перед аудиторией или преподавателем усиливает

волнение; повышенная тревожность может стать фактором, снижающим мотивацию студентов к обучению (то есть блицопрос – достаточно стрессовое мероприятие);

– небольшое количество заданий блицопроса может охватить только небольшое количество материала, что негативно отражается на качестве проверки знаний (перефразируя сказанное, блицопрос представляет собой достаточно поверхностный метод проверки знаний студентов);

– разработка качественных письменных материалов для блицопросов требует от преподавателя много временных и эмоциональных ресурсов (выражаясь иначе, подготовка блицопросов преподавателем – достаточно трудоемкий и энергозатратный процесс).

Таким образом, как и любая форма контроля и оценки знаний, блиц-опросы имеют свои сильные и слабые стороны. Тем не менее количество положительных аспектов очевидно доминирует над отрицательными, в связи с чем блиц-опросы стоит признать одной из самых надежных форм оценки успеваемости студентов по предмету.

### **Список использованной литературы**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Шамо́в, А. Н. Методика преподавания иностранных языков : общий курс / А. Н. Шамо́в. – М. : АСТ, 2008 – 479 с.

**УДК 372.881.111.1**

***Н. В. Насон, О. Н. Чалова***

### **ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Настоящая статья посвящена уточнению основных фонетических различий (на уровне звуков и интонации) между английским и русским языками, обоснованию степени сложности усвоения русскоговорящими учащимися того или иного английского фонетического элемента (от элементов, вызывающих наименьшие трудности в*

усвоении, до максимально усложненных элементов), систематизации основных рекомендаций по устранению устойчивых фонетических ошибок.

**Ключевые слова:** иностранный язык, методика преподавания иностранного языка, фонетика, фон (звук), интонация.

На фонетическом уровне между английским и русским языком обнаруживается целый ряд различий. Строго говоря, между этими двумя языками диапазон фонетических различий намного шире, чем спектр грамматических нюансов. Несмотря на то, что именно грамматика является зоной повышенного интереса со стороны русскоговорящих людей, изучающих английский язык, в действительности же грамматический ярус английского языка не так существенно отличается от грамматического яруса русского языка, как фонетический ярус. Другими словами, если грамматическую специфику английского языка можно представить в виде относительно небольшого списка явлений, которые не обнаруживаются в русском языке (артикли, сложное дополнение, сложное подлежащее, герундий, специфические вспомогательные глаголы и некоторые др.), то фонетическое своеобразие английского языка (в сравнении с русским) в виде подобного перечня отразить сложно, поскольку он получится слишком длинным из-за того, что в английском и русском языках нет ни одного идентичного звука, а интонационные рисунки русских и английских синтагм во многом не совпадают.

Остановимся на звуковых и интонационных различиях русского и английского языка, а также способах их устранения подробнее.

#### ***Звуковые различия между английским и русским языком.***

Как уже было сказано, в английском и русском языках нет ни одного одинакового звука. Конечно, мы можем обнаружить ряд сходных звуков, максимально приближенных друг к другу в артикуляционном плане, но абсолютно идентичных звуков найти не удастся. В этой связи нам представляется уместным систематизировать звуки английского языка таким образом, чтобы такая классификация показывала степень сходств и различий между ними, а соответственно, и степень сложности усвоения того или иного звука.

Итак, на наш взгляд, ***по степени уникальности*** (по сравнению с русским языком) все ***звуки английского языка*** целесообразно объединить в следующие три группы:

- специфические (уникальные);
- сходные (с русскими звуками);
- отсутствующие (но присутствующие в русском языке).

Педагогический опыт показывает, что, как бы парадоксально это ни звучало, более быстрому усвоению подвержены именно **специфические (уникальные)** звуки английского языка, в то время как более медленному – звуки, отсутствующие в английском языке. Однако рассмотрим все по порядку.

1. **Специфические (уникальные)** звуки английского языка (например, межзубные согласные [θ] и [ð]). Специфические звуки – это звуки, которые обнаруживаются в английском языке, но отсутствуют в русском. Понятно, что учащиеся будут искать и даже находить «аналоги» подобных звуков в родном языке (например, использовать [s] или [f] вместо [θ]), и на первых этапах изучения английского языка регулярно подменять один звук другим. Однако это звуки принципиально разного порядка, и тенденция учащихся к подмене одного звука другим по мере изучения английского языка постепенно будет ослабевать, а затем – и вовсе исчезать.

Для устранения фонетических ошибок, связанных с употреблением достаточно уникальных английских звуков, обычно используются имитационные и дифференцировочные упражнения [1; 2]:

– прослушайте и повторите за образцом отдельные слова с указанным звуком:

[θ] *thin, think, thing, bath, earth, fourth*

[ð] *heather, weather, leather, feather, together, another*

– прослушайте и повторите за образцом пары слов с указанными звуками (в оппозиции):

[s] – [θ] *mouse – mouth*

*sum – thumb*

*sick – thick*

*sink – think*

*pass – path*

[z] – [ð] *bays – bathe*

*close – clothe*

*whizz – with*

*breeze – breath*

*boos – booth*



[f] – [θ]    *free – three*  
              *first – thirst*  
              *fin – thin*  
              *Fred – thread*  
              *half – hearth*

[d] – [ð]    *Dan – than*  
              *day – they*  
              *dare – there*  
              *doze – those*  
              *dine – thine*

– прослушайте предложения и выберите то слово, которое услышите:

- |   |                  |                   |
|---|------------------|-------------------|
| 1 | a) <i>sink</i>   | b) <i>think</i>   |
| 2 | a) <i>mouse</i>  | b) <i>mouth</i>   |
| 3 | a) <i>tin</i>    | b) <i>thin</i>    |
| 4 | a) <i>taught</i> | b) <i>thought</i> |
| 5 | a) <i>moss</i>   | b) <i>moth</i>    |
| 6 | a) <i>fought</i> | b) <i>thought</i> |

– проговорите по памяти пословицу (скороговорку) сначала медленно, затем быстро:

*Through thick and thin.*  
*They are as thick as thieves.*  
*Birds of a feather flock together.*

2. **Сходные звуки.** Сходные звуки – это английские звуки, похожие на звуки русского языка, то есть все те фонемы (и их аллофоны) английского языка, которые не попали в первую группу (*s, z, g, b, l, m, n, k, p* и др.). Говоря иначе, к данной категории относятся звуки, которые на первый взгляд могут показаться идентичными соответствующим звукам русского языка, но это впечатление обманчиво. Так, например, между английским [l] и русским [л] разница не так уж и мала (и педагог сразу должен обратить внимание своих учащихся на это), хотя это звуки, очевидно лежащие в одной фонетической плоскости. Как известно, в русском языке [л] является зубным, в то время как в английском – альвеолярным (не говоря уже о разной степени

сонорности и артикулированности данных звуков), в связи с чем происходит регулярная замена одного звука другим по той причине, что речевой аппарат (язык, губы и проч.) русскоговорящих «привык» к определенному положению и по инерции занимает усвоенную с детства позицию. Такая ригидность органов речи приводит к тому, что подобные фонетические ошибки сложнее искоренить, чем ошибки, вызванные абсолютной уникальностью английского звука. Если в первом случае специфическое положение органов речи, которое требует произношение уникального английского звука, еще не занято, и, соответственно, открыто для усвоения русскоговорящими людьми, то во втором случае избавиться от звукового акцента может помочь постоянный контроль над своим произношением, а также выполнение определенных упражнений. В частности, упражнений на артикуляторную гимнастику, направленных на развитие органов речи. Так, перед тем, как приступить к отработке произношения английских альвеолярных согласных звуков [t], [d], [n], [l], [s], [z], можно выполнить следующее упражнение: широко откройте рот и держите нижнюю челюсть неподвижной; попеременно упирайте кончик языка в передние верхние зубы и альвеолы. Данное упражнение в сочетании с имитационными упражнениями на повторение указанных звуков в отдельных словах и фразах (с обязательным контролем правильного положения кончика языка в ротовой полости) поможет выработать мышечную память, которая позволит артикулировать альвеолярные звуки без сознательных усилий, автоматически [3, с. 7].

**3. Звуки, отсутствующие в английском языке.** К таким звукам относятся, например, палатализованные согласные. В английском языке мягкие согласные, которые типичны для русского языка, не представлены вообще, а соблазн их употребить в словах наподобие *probability, English, ok* и др. довольно высок, потому что мы привыкли смягчать согласные перед соответствующими гласными. И поскольку в английском языке нам просто нечем заменить палатализованные согласные, русскоязычные учащиеся в большинстве случаев идут по пути наименьшего сопротивления и «заимствуют» эти звуки из родного языка, чтобы «заполнить» фонетическую лауну, несмотря на то что в этом нет необходимости.

Следует отметить, что палатализация согласного не может изменить значения слова в английском языке, но может быть заметным нарушением произносительной нормы, т. е. фонетической ошибкой. Вероятность ее для носителей русского языка особенно велика при

произнесении английских согласных перед гласными переднего ряда высокого подъема [ɪ, i:], артикуляция которых характеризуется поднятием средней спинки языка. Чтобы избежать палатализации, следует приступать к артикуляции последующего гласного только после завершения артикуляции согласного [4, с. 14–15]:

– прослушайте и повторите за образцом, помните об отсутствии палатализации английских согласных: *tea, feed, need, seed, sit*.

***Интонационные различия между английским и русским языком.***

Если звуковой акцент русскоговорящих учащихся можно определить словом «грубый», то для интонационного акцента стоит подыскать более выразительное слово. Общеизвестно, что с точки зрения носителей языка на интонационном уровне русскоговорящие ведут себя резко и даже агрессивно, даже если на вербальном уровне сообщают о приятных или нейтральных вещах. Так, ноты возмущения и недовольства в той или иной степени будут присутствовать в интонации русскоговорящих, даже если те сообщают о том, насколько прекрасна погода сегодня и жизнь в целом.

Такой эффект достигается прежде всего за счет разной тональности английских и русских фраз. Если в английском языке тон (частота звука) повышается ближе к концу фразы или на рематических (от слова «рема») участках речевой цепи, то русское предложение сразу начинается с высокого тона. На высокий тон русского предложения накладывается и характерный темп речи, который, безусловно, отличается от темпа английской речи (однако в лингвистике пока отсутствуют масштабные исследования по сопоставлению темпов английской и русской речи, чтобы позаимствовать из них рабочие и емкие термины с целью краткого описания разницы между темповыми особенностями обоих языков [5, с. 44]). Более того, русский и английский языки отличаются и по ритмическому рисунку. Хорошо известно, что английская речь ритмична в связи с фиксированностью словесного ударения, а неверная расстановка ударений в словах незамедлительно сказывается и на ритме английской речи, приводит к его нарушению русскоговорящими учащимися. Совокупность названных тоновых, ритмических и других различий между английским и русским языком в сочетании с некоторыми различиями, касающихся завершения фраз (восходящее, нисходящее и смешанное завершение), обуславливает слишком сильный интонационный акцент, который следует смягчать.

В качестве традиционных упражнений и заданий на устранение интонационного акцента учащимся обычно предлагаются следующие:

– повторите за образцом стихотворения, в каждом случае обращая внимание на количество акцентно-ритмических групп:

*Jáck and Jíll  
Went úp the híll  
To féтч a páil of wátér  
Jáck fell dówn  
And bróke his crówn  
And Jíll came túmbling áftér.*

*A fármer went tróttíng upón híс greу máre,  
Búmpety búmpety búmp.  
With híс dáughter behind híс so rósy and fáir,  
Lúmpety lúmpety lúmp.*

– прочитайте следующие предложения, выделяя ударением каждое лексически полнозначное слово:

*A chair.  
A wooden chair.  
Granny's wooden chair.  
Granny's favourite wooden chair.*

– прочитайте следующие предложения, сохраняя одинаковую продолжительность акцентно-ритмических групп:

<i>My friend</i>	<i>sent</i>	<i>for the doctor.</i>
<i>My friend</i>	<i>has sent</i>	<i>for the doctor.</i>
<i>My friend</i>	<i>should have sent</i>	<i>for the doctor.</i>

– прочитайте следующий текст, сохраняя одинаковый ритм и используя подходящий кинетический тон для каждого интонационного отрезка:

*Excuse me – er – haven't we met before? Yes, I'm certain we have. I recognize your face. I'm never wrong. I'm terribly bad at names, but I never forget a face. Aren't you a friend of the Joneses – James and Isabel Jones: No? Oh, have I made you miss your bus? I'm so sorry. But I'm sure we've met before. I never forget a face [2, с. 30].*

Таким образом, фонетике необходимо уделять исключительное внимание на занятиях по английскому языку в силу слишком большой разницы между фонетическими чертами родного и изучаемого языков, использовать специальные упражнения и задания, варьирующиеся от звукоподражательных до речевых и нацеленных на деинтенсификацию акцента, как звукового, так и интонационного.

### **Список использованной литературы**

1. Baker, A. Ship or Sheep? An intermediate pronunciation course / Ann Baker. – 3<sup>rd</sup> edition. – Cambridge University Press, 2006. – 224 p.
2. Ponsonby, M. How Now Brown Cow: a Course in the Pronunciation of English with Exercises and Dialogues / Mimi Ponsonby. – Prentice Hall, 1987. – 133 p.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко [и др.] – 5-е изд. – Минск: «Высшая школа», 1999. – 522 с.
4. Практическая фонетика английского языка: учебник / Е. Б. Карневская [и др.]; под общ. ред. Е. Б. Карневской. – Минск: «Высшая школа», 2020. – 383 с.
5. Аракин, В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / В. Д. Аракин. – М.: Высшая школа, 1989. – 158 с.

**УДК 378.147:316.77:811'36'243**

***Е. В. Поборцева, О. Н. Чалова***

### **АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*В статье уточняются возможности реализации профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку (в аспекте трех видов речевой деятельности: говорения, чтения и аудирования) в высшей школе, конкретизируются функциональные обязанности педагога, внедряющего принципы данного подхода в образовательный процесс по языку.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, методика преподавания иностранного языка, профессионально ориентированное обучение, аудирование, чтение, говорение.

Профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку студентов нефилологических специальностей (технических, биологических, юридических, экономических и проч.) предполагает использование на занятиях дидактических материалов (текстов, диалогов, ситуаций общения, аудиозаписей, видеороликов и проч.) производственной тематики [1; 2 и др.]. Такой подход может применяться для организации самых разных видов работы по языку: аудирования, чтения, говорения (монологического и диалогического) и письма.

Рассмотрим подробнее аспекты организации каждого из этих видов иноязычной учебной деятельности подробнее с целью выявления возможных проблем в этом направлении и поиска путей их разрешения.

**Аспекты использования профессионально ориентированного подхода к обучению чтению.**

**Чтение** – это декодирование информации, зашифрованной с помощью графем. Как известно, в методической практике выделяется четыре основных вида чтения – ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающие. В вузе считается целесообразным развивать навыки всех перечисленных видов чтения посредством работы с профессионально значимыми текстами. Отбор текстов, связанных с будущей профессией студентов, должен осуществляться с опорой на целый ряд критериев, к числу которых обычно относятся:

- соответствующий объем текста (1600–3000 печатных знаков);
- профессиональная обусловленность и тематическая релевантность текста (работа с текстами общей производственной тематики должна чередоваться с чтением текстов по узкому профилю специальности);
- последующее аннотирование и реферирование текста, изначально предназначенного для чтения.

Помимо данных критериев, профессионально ориентированные тексты должны, безусловно, соответствовать и самым общим требованиям:

- аутентичный характер текста;
- проблемный характер материала;
- стилистическое разнообразие (научный, научно-популярный, публицистический, официально-деловой стили текстов);
- доступность изложения материала;

- экстралингвистическая информативность;
- страноведческая ценность;
- возможность использования различных ситуативных трансформаций содержательной стороны текста или отрывка.

Как правило, процесс подбора и отбора профессиональных текстов для чтения не сопровождается какими-либо сложностями, поскольку благодаря сегодняшнему состоянию развития интернет-технологий поиск соответствующих учебных и практических пособий не занимает много времени. Трудности возникают только тогда, когда педагогу необходимо найти для своих студентов текст узкой профессиональной направленности. В ряде случаев такая узкопрофильная учебная литература отсутствует в принципе (по причине ее низкой востребованности), в связи с чем преподаватель должен либо обеспечить своих студентов учебным материалом широкой производственной направленности, либо самостоятельно разработать пособие, в основу которых будут положены узкотематические аутентичные материалы.

Что же касается непосредственной работы на занятии с профессионально направленными текстами для чтения, то она организуется традиционным образом и включает три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Предтекстовый этап предполагает дифференциацию языковых единиц и речевых образцов с целью узнавания их в тексте и их тренировки в применении, овладение разным структурным материалом и языковой догадкой. На этом этапе целесообразно выполнение различных упражнений на узнавание слов по формальному и семантическому признакам, на различение грамматических явлений

Текстовый этап подразумевает использование различных приемов и упражнений для извлечения информации, трансформации структуры и языкового материала. Можно предложить упражнения, направленные на реконструкцию, перефразирование и обобщение материала.

Послетекстовый этап включает приемы на выявление основных элементов содержания текста. Эффективны упражнения на выявление темы текста, передачу сюжета, составление характеристик персонажей.

***Аспекты использования профессионально ориентированного подхода к обучению говорению (монологическому и диалогическому, устному и письменному).***

Суть профессионально ориентированного подхода к обучению говорению состоит в моделировании на вузовских занятиях по иностранному языку ситуаций производственного общения при организации работы по развитию навыков монологической и диалогической речи.

В качестве возможных ситуаций производственного общения можно назвать следующие:

- обсуждение (по телефону, в письменном виде или непосредственно) с коллегами деталей трудового проекта;
- обсуждение с начальником инструкции по эксплуатации зарубежной техники;
- подготовка электронного письма зарубежному коллеге с целью информирования его о возможности совместного сотрудничества;
- проведение семинара / собрания по текущим производственным вопросам;
- выступление на конференции, презентация доклада по актуальным вопросам соответствующей производственной сферы;
- консультация с более опытным коллегой по вопросам оптимизации производственного процесса;
- участие в планировании эксперимента/испытания, обсуждение их результатов;
- участие в выставке профессиональных изделий/достижений;
- совместная творческая или научная работа;
- участие в онлайн- и офлайн-вебинарах, семинарах;
- участие в подготовке совместного иностранного проекта с его последующей реализацией.

Такая ситуативная обусловленность учебного процесса по иностранному языку в сочетании с интеграцией знаний из разных областей способствует реализации принципов хорошо зарекомендовавшей себя проектной методики, которая направлена на раскрытие творческого потенциала учащегося, выражение способности к исследованию, проявление фантазии, креативности и самостоятельности. Следует отметить, что основные принципы проектного обучения – это диалогичность, проблемность, интегративность и контекстность. Данная технология подразумевает использование различных исследовательских приемов при реализации проекта: определение проблемы, задач и гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ и корректировка полученных данных, подведение итогов, выводы по заданной тематике.

Как и в случае с организацией работы по чтению профессионально значимых текстов, разработка занятий по развитию навыков говорения в рамках производственных ситуаций общения особых сложностей вызывать не должна. Как показывает наш опыт, трудности могут заключаться только в психологической неготовности студентов активно участвовать в обсуждении производственных вопро-



сов в силу ряда объективных и субъективных причин (например, неуверенности студентов младших курсов в своих профессиональных знаниях, а также недостаточности языковой подготовки).

***Аспекты использования профессионально ориентированного подхода к обучению аудированию.***

На наш взгляд, наибольшие затруднения обнаруживаются в случае применения профессионально ориентированного подхода к обучению аудированию. Профессионально направленное аудирование связано с восприятием на слух аудиотекстов производственной тематики. Подбор таких текстов представляет собой сложную, а иногда и невыполнимую задачу для педагога. Готовые учебные пособия по развитию навыков профессионально ориентированного аудирования фактически отсутствуют, поскольку такие методические разработки не пользуются широкой популярностью в сфере образования в силу узконаправленного характера аудиотекстов. Единственным выходом может стать самостоятельный поиск преподавателем соответствующих узкопрофильных аудиозаписей (или видеороликов), их обработка и подготовка собственных пособий по работе с найденным аудио- и видеоматериалом.

Несмотря на определенные сложности внедрения и недостатки, профессионально ориентированное обучение иностранному языку имеет целый ряд положительных моментов:

- расширение профессионального кругозора;
- развитие личностных качеств обучающихся;
- приобретение специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях;
- повышение успешности и результативности языковой подготовки студентов;
- развитие логического мышления, логической памяти и языковой догадки;
- формирование межкультурной грамотности будущих специалистов.

Таким образом, внедрение принципов профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку студентов нефилологических специальностей требует от преподавателя не только высокого уровня владения языком и умения ориентироваться в интенсивном потоке учебной литературы, но и готовности постоянно и самостоятельно создавать новые дидактические материалы, расширять свой кругозор в той области знаний, к которой относятся его студенты (биологической, геолого-географической и т. д.).

## Список использованной литературы

1. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пос. для учителя / Н. Д. Гальскова. – М : АРКТИ-Глосса, 2000. – 165 с.

УДК 378.147:004.9:811'36'243

*А. С. Севдалева*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Данная статья посвящена описанию целесообразности применения электронных средств обучения (ЭСО) в процессе изучения грамматики иностранного языка. В работе описаны способы применения следующих видов ЭСО: демонстративные программные средства, электронные учебники и интерактивные материалы, программы-тренажеры, программные средства для контроля и измерения уровня знаний. Было выявлено, что использование ЭСО способствует повышению эффективности обучения грамматике за счет индивидуализации и дифференциации занятия, развития самостоятельности учащихся и поддержке их мотивации, а также содействует профессиональному развитию педагога.*

**Ключевые слова:** *электронные средства обучения, ЭСО, иностранный язык, грамматика, процесс обучения.*

В настоящее время, в связи с особой актуальностью изучения иностранных языков, необходимо соответствие данного процесса непрерывному развитию современного мира. В частности, изучение иностранного языка должно включать в себя постоянное использование новых информационных технологий, способствующих совершенствованию учебно-методического процесса.

Включение современных информационных технологий в процесс урока является результатом так называемой *цифровой*

*трансформации образования*, которая несет с собой коренные изменения в осуществлении самого процесса обучения. Современным преподавателям необходимо развиваться вместе с технологиями и подстраиваться под ритм постоянно меняющегося мира, именно поэтому современный процесс обучения невозможно представить без использования информационных технологий, прочно вошедших во все сферы деятельности человека.

Одним из способов включения современных технологий в процесс обучения любому предмету, в том числе иностранному языку, являются *электронные средства обучения (ЭСО)*, включающие в себя такие средства обучения, как электронные тестирующие системы, электронные тренажеры, информационно-справочные системы, дидактические компьютерные игры, мультимедийные ресурсы, электронные учебные пособия, мобильные приложения и т. д. По мнению Д. В. Нахаевой, вышеперечисленные ЭСО имеют множество неоспоримых преимуществ, не только положительно влияющих на степень усвоения знаний учащимися, но и повышающих их познавательную активность и мотивацию к изучению предмета [1, с. 197]. Кроме этого, с помощью использования ЭСО преподаватель может успешно разнообразить и модернизировать учебный процесс, таким образом повысив эффективность усвоения знаний. Немаловажным является также возможность посредством ЭСО обеспечить удаленный доступ учащихся к учебным материалам, что в последнее время приобрело особую актуальность в свете развития дистанционного обучения.

Однако использование современных информационных технологий, в частности электронных средств обучения, является особо актуальным именно при обучении иностранным языкам. Целесообразность внедрения ЭСО в процесс обучения иностранному языку обусловлена следующими причинами: во-первых, с помощью ЭСО успешно осуществляются такие виды деятельности на уроке иностранного языка, как работа с аудио- и видеотекстом, а следовательно, активизируется речевая деятельность обучающихся и развивается их речевая компетенция; во-вторых, посредством использования ЭСО возможно расширить знания учащихся о стране изучаемого языка, увеличить объем лингвистических знаний, что осуществляется путем знакомства учащихся с аутентичными источниками и участием в электронной коммуникации [2, с. 61]; в-третьих, явными преимуществами использования ЭСО на уроке иностранного языка являются мотивационный потенциал данных средств обучения,

обеспечение разнообразия учебного процесса, его модернизация. Таким образом, использование ЭСО стало неотъемлемой частью современного урока иностранного языка.

Одним из сложнейших аспектов изучения любого иностранного языка является грамматика, при обучении которой большинство преподавателей привычно пользуются традиционными средствами обучения. Однако использование ЭСО способно не только упростить процесс усвоения грамматических знаний учащимися, но и сделать его более интересным и даже увлекательным. Таким образом, целью данной работы является обоснование целесообразности применения ЭСО при обучении грамматике иностранного языка, описание способов применения некоторых видов ЭСО в процессе занятия.

Так, при обучении грамматике возможно применение следующих *видов электронных средств обучения*:

1. *Демонстративные программные средства*. Данный вид ЭСО может быть использован для введения нового грамматического материала, а также его тренировки. В частности, для введения грамматического материала используется мультимедийная презентация материала (*Microsoft Power Point, Canva* и др.) упрощающая представление грамматических схем, графиков, таблиц. Согласно М. В. Еременко, использование мультимедийных средств на занятиях позволяет улучшить запоминаемость изучаемых конструкций языка и взаимосвязей между этими конструкциями, а также способствует успешной тренировке определенных умений и навыков, что происходит вследствие наглядности и ясности демонстрируемого материала [3, с. 37]. Кроме этого, использование демонстративных программных средств сокращает необходимость в печатных изданиях и дополнительных раздаточных материалах. Данные преимущества способствуют более продуктивному и скорейшему усвоению грамматического материала на уроках иностранного языка.

2. *Электронные учебники и интерактивные материалы*. По мнению М. В. Широковой, для эффективного освоения материала учащимися электронный учебник должен включать в себя три блока: информационный, тренировочный и контролирующий [4, с. 25]. Именно поэтому с помощью этого вида ЭСО может происходить не только введение нового грамматического материала, но и его тренировка, а также контроль. Часто материал (примеры грамматических конструкций, теоретический материал, различные упражнения) из электронных учебников и других электронных материалов (например, таких электронных учебников, как *“Language in Use”, “Grammarway”*,

различных ЭУМК) представляются преподавателем с помощью вышеупомянутых *демонстративных программных средств*.

Использование электронных учебников и прочих интерактивных материалов позволяет учащимся использовать свои электронные носители (планшеты, ноутбуки и т. д.) на занятии, делать пометки и выделять необходимую им информацию, что способствует развитию самостоятельности учащихся, самоорганизации их учебного процесса.

3. *Программы-тренажеры* (игровые тренажеры). Для тренировки и проверки знания материала используются различные программные средства-тренажеры с возможностью создания собственных квестов или заданий, которые могут быть решены учащимися с текущим или последующим контролем преподавателя. Часто такие программы предоставляют задания в игровой форме или форме соревнования (например, “*Wordwall*”, “*Kahoot!*”). К примеру, интерактивная программа “*Kahoot!*” позволяет создать на занятии игровую среду, что редко возможно при разборе той или иной грамматической конструкции языка. С помощью данного игрового тренажера преподавателем создается онлайн-тест или опрос, ответы на который учащиеся дают в режиме реального времени с любого подключенного к Интернету устройства. В процессе занятия учащиеся выполняют задания по той или иной теме и соревнуются в наборе очков, а весь процесс сопровождается различной анимацией, изображениями или аудио- и видеоматериалами. Соревновательный элемент, а также нетипичные задания, оформленные в виде игры, повышают мотивацию учащихся к изучению грамматики, вносят разнообразие в учебный процесс, а следовательно, повышают качество усвоения материала.

4. *Программные средства для контроля и измерения уровня знаний*. Данный вид ЭСО используется для проведения текущего или итогового контроля по той или иной грамматической теме в тестовом или открытом формате (например, *система dot3*, *Google Forms*). Такие программные средства способствуют оптимизации системы контроля и самоконтроля, облегчают работу преподавателя, а также развивают самостоятельность учащихся.

Таким образом, в обучении грамматике иностранного языка использование ЭСО (таких как демонстративные программные средства, электронные учебники и интерактивные материалы, программы-тренажеры, программные средства для контроля и измерения уровня знаний) способствует повышению эффективности обучения за счет его индивидуализации и дифференциации, положительно

вливая на уровень мотивации учащихся к изучению грамматики, а также способствует организации новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания деятельности на занятии. Кроме этого, применение ЭСО значительно облегчает деятельность преподавателя, позволяя ему постоянно профессионально развиваться, используя новые способы обучения в процессе работы. Все вышесказанное обуславливает актуальность и целесообразность внедрения ЭСО в процесс обучения грамматике иностранного языка.

Однако для методически верного применения вышеупомянутых электронных средств обучения необходимо соблюдение некоторых важных условий, таких как техническая оснащённость классов, а также готовность преподавателя работать, используя современные компьютерные технологии. Кроме этого, важно не прибегать к чрезмерному использованию ЭСО: наиболее целесообразно чередовать их с традиционными способами обучения. В таком случае можно в полном объёме реализовать преимущества электронных средств обучения на уроке иностранного языка при обучении его грамматическому аспекту.

### **Список использованной литературы**

1. Нахаева, Д. В. Использование электронных средств обучения (ЭСО) на уроках иностранного языка в учреждениях среднего специального образования / Д. В. Нахаева // От цифровизации к цифровой трансформации: материалы VI международной науч.-практич. конф., Челябинск, 28 января 2020 г. / Челябинский институт развития профессионального образования; редкол.: И. Р. Сташкевич (гл. ред) [и др.]. – Челябинск, 2022. – С. 196–200.

2. Бозоров, А. А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка / А. А. Бозоров // Academy. – 2019. – № 3 (42). – С. 60–63.

3. Еременко, М. В. Использование мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка / М. В. Еременко, Ю. С. Пашукевич // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2010. – № 2. – С. 36–41.

4. Широбокова, М. В. Возможности электронных учебников в эффективном обучении иностранному языку / М. В. Широбокова // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2013. – №2. – С. 24–34.

*Т. Б. Селедцова*

## МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ

*В данной статье рассматриваются различные методы контроля и оценки продуктивных знаний тематического словарного запаса, которые могут быть представлены в качестве форм итогового или текущего контроля. Каждый из методов контроля имеет различные целевые задачи и формы исполнения, применимые не только в качестве оценивания навыков учащихся, но и в качестве самостоятельных упражнений на занятиях по практике устной и письменной речи.*

**Ключевые слова:** *слово, словарный запас, метод, контроль, рецептивность, продуктивность, тестовый формат, речевая ситуация, контекст, электронный тест.*

Пополнение словарного запаса учащихся является непрерывным и поэтапным процессом, происходящим на протяжении многолетнего курса изучения иностранного языка. Однако несмотря на то, что многие студенты распознают значительное количество слов английского языка, им бывает достаточно трудно восстановить в памяти точное значение какого-либо слова во время чтения и прослушивания аутентичного материала, а также при написании иностранных текстов. Особенно затруднительным является использования слова, подходящего только в определенном контексте, например, слова *famous* и *popular* используются в положительной коннотации, тогда как слово *notorious* в отрицательной. Изучение одного только значения нового слова не дает полной гарантии мастерского владения языком, но является важным шагом на пути к нему.

Студенты, изучающие английский язык, должны знать, что слово как объект языка многогранно и содержит в себе такие неотъемлемые характеристики, как *форма, значение и применение*. Форма заключается в правописании и правильном произношении слова, а также в корреляции между ними. Значение подразумевает знание синонимов и антонимов слова, других слов, которые могут выступать в связке с изучаемым словом, а также полисемию слова. Применение состоит в способности учащихся использовать изучаемое слово в

определенном контексте и в устойчивых словосочетаниях, и при этом понимать его лексико-грамматическую структуру.

Кроме того, нужно помнить, что словарному запасу присущи такие свойства, как «рецептивность» и «продуктивность». Учащийся может распознавать значение выученного английского слова во время чтения аутентичного текста (рецептивность), но не способен внятно и правильно произнести данное слово в речи, а также точно повторить написание этого слова во время письма (продуктивность) [1, с. 16].

Используя простые слова, составные слова, фразовые глаголы, устойчивые словосочетания или идиомы во время письма или говорения, учащийся должен учитывать многогранный аспект слова, а именно:

- произносить его внятно;
- писать его точно и разборчиво;
- распознавать производные слова от этого слова, а также различные формы данного слова;
- учитывать грамматический аспект слова, создавая синтаксически точное словосочетание или предложение;
- выбрать правильное смысловое значение слова для передачи точной мысли и содержания высказывания;
- применить слово правильно в согласовании с другим словом для адекватной передачи смысла высказывания;
- различать формальные и неформальные слова или фразы, а также знать, когда следует и не следует их использовать.

При разборе ошибок письменных работ или устных высказываний сложно выделить какой-то один продуктивный аспект знания слова и, соответственно, нелегко оценить такую работу, поскольку каждый из студентов может совершать различные ошибки, отличающиеся своей непредсказуемостью. Таким образом, достаточно сложно установить единый формат контроля продуктивного знания слова.

Традиционные тестовые формы, такие как «выбор из множества» (multiple choice) и подбор соответствий (matching), подходят для оценки рецептивных знаний слова, а именно знаний связи между формой и значением слова и т. д., но не для оценки продуктивности использования слов. В настоящей статье рассматриваются три тестовых формата контроля и оценки продуктивных знаний словарного запаса иностранных слов:

1. Заполнение пропусков (Gap-fill test).
2. Контроль определения словарного запаса по уровню (Vocabulary level test, или VLT).
3. Смысловые предложения (Meaningful sentences).



При составлении заданий важно выделить определенную цель контроля для каждого из перечисленных форматов. Также стоит отметить, что некоторые из представленных форматов контроля подходят для оценки продуктивности знаний в письменных заданиях и устных высказываниях. Применение некоторых из методов подходит и для электронных тестов dot3, а также для гугл-форм.

Первым и самым популярным форматом контроля продуктивности является *заполнение пропусков (gap-fill test)*, в котором от учащихся требуется вписать определенные слова по теме в предложение. Такие задания легко создавать на любом этапе обучения словарному запасу, и они подходят для студентов с разным уровнем владения иностранным языком. Однако, стоит отметить, что выбирать предложения для заполнения пропусков стоит из строго определенного контекста, знакомого студентам по уже прошедшим занятиям или из события, по которому учащиеся проходят определенную тему.

Например:

1) *COVID-19 is an infectious \_\_\_\_\_ that has quickly spread worldwide, causing the pandemic.*

В представленном примере правильными ответами могут выступать два слова *disease* и *virus*. Однако, стоит учесть тот факт, какое именно слово было представлено студентам для изучения в пособии по теме «Здоровье». Преподаватель также предварительно может уточнить в начале тестирования, что нужно вписать только одно слово, только то, что было изучено на занятиях по практике речи.

Чтобы оценить полноту понимания словаря, ранее пройденного на занятиях, в данных тестах нужно давать предложения с ограниченным контекстом, где можно использовать только одно правильное слово. Также учащиеся должны четко видеть количество заполняемых пропусков. В ниже представленных примерах студенты должны во втором предложении вписать одно слово, в третьем два, а в четвертом три:

2) *I've read an interesting article on how to cope \_\_\_\_\_ stress.*

3) *She is going to \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ smoking as she wants to be healthy.*

4) *John \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ flu a few days ago, so the doctor prescribed him to stay in bed for a week.*

(answers: 1) *with*; 2) *give up*; 3) *went down with*).

Преподаватель может выбирать количество пропусков на свое усмотрение. Если данный тест проводится в письменном виде на бумаге, то подсчет количества баллов может происходить следующим

образом: полный правильный ответ за одно предложение насчитывает два балла, частично правильный ответ получает один балл, а полностью неправильный – ноль баллов. Частично правильный ответ может включать в себя ошибки в написании слов и грамматические неточности. Если слово написано неправильно, то студент не распознает форму слова, однако знает его значение; если слово в целом трудно прочесть в работе (например, написано *diziz* вместо *disease*), значит учащийся не выучил написание данного слова, однако распознает его значение, контекст применения и точно может правильно распознать его на слух.

Грамматические неточности могут включать в себя неправильную грамматическую форму слова, например вместо слова *disease* студент написал *diseased, diseases*. Такие ошибки сигнализируют о том, что учащийся не распознает грамматическую структуру слова и слабо представляет в целом сочетаемость слова в предложении.

Стоит отметить, что такой вид контроля подходит и для тестов на платформах dot3 и гугл-формах.

Следующий метод контроля был изначально изобретен американскими учеными-лингвистами Батией Лауфер и Полом Нейшеном. Они назвали этот метод «Контроль определения словарного запаса по уровню» (Vocabulary level test, или VLT). В работах этих ученых установлено, что существуют наиболее частотные и употребимые слова (1000 level), менее употребимые (2000 level), наименее употребимые (3000 level) и т.д. [2, с. 35].

В основе метода – способность учащихся распознать слова, относящиеся к тому или иному уровню, по первым буквам. Например,

1) *COVID-19 is an infectious dis\_\_\_\_\_ that has quickly spread worldwide, causing pandemic.*

При составлении тестовых заданий такого вида можно использовать следующую последовательность: если слово состоит из менее пяти букв, то указываются первые две, если букв пять и больше, то указываются три первые буквы целевого слова. Однако, как показывает практика, при минимальном объеме тематического словаря достаточно и одной указанной буквы.

В реалиях искусственных речевых ситуаций по какой-то определенной теме, состоящей из ограниченного числа слов, такой контроль можно проводить в рамках заключительного годового или семестрового теста.

VLT является достаточно эффективным методом контроля продуктивных знаний, поскольку во время выполнения заданий студенты воспроизводят конкретные слова по заданной теме в ограниченном контексте.

Еще одним вариантом такого контроля является перевод только одного слова в контексте предложения. Например,

1) *COVID-19 is an infectious (болезнь) that has quickly spread worldwide, causing pandemic.*

В вышеуказанном примере контролируется не только распознавание формы слова, но и применение конкретного слова в конкретном значении, поскольку слово «болезнь» имеет несколько переводов на английский язык (*illness, malady*). Исходя из контекста предложения, учащийся может выбрать только одно верное слово, которым является в вышеуказанном примере слово *disease*.

VLT подходит как для выполнения в традиционном письменном формате на бумаге, так и для электронных вариантов тестов в dot3 и гугл-формах. Подсчет баллов тоже достаточно прост: за каждый правильный ответ начисляется один балл, за неправильный – ноль.

Следующий метод контроля продуктивных знаний словарного запаса предполагает использование *смысловых выражений (meaningful sentences)*. Суть метода заключается в предоставлении учащимся целевых слов для того, чтобы они самостоятельно составили предложения, используя эти слова. Такой вид контроля может использоваться как самостоятельный вид работы, а также и как дополнение к занятию, в центре внимания которого представлено говорение или же работа с аудитивным материалом.

Преподаватель может использовать заранее записанные аудиозаписи с целевыми словами, либо произносить их самостоятельно. После каждого произнесенного слова студентам выделяется 10 секунд на обдумывание значения слова, после повторного произнесения выделяется 20 секунд на то, чтобы учащиеся составили предложения, максимально доносящие смысл целевого слова. Например, произносится слово *dictionary*. Студент после 30 секундной паузы письменно составляет предложение: *A dictionary gives meanings of words* или подобное этому.

Можно использовать такой метод контроля и в формате устного опроса, но в таком виде он требует много времени и затрудняет оценивание выходного сообщения. Смысловые выражения можно использовать как до введения нового лексического материала, так и после.

Что касается тестов в формате dot3 и гугл-формах, то такой вид контроля можно использовать в упрощенном формате в заданиях типа *guess the word according to its definition*. За каждый правильный ответ начисляется один балл, за неправильный – ноль.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо еще раз отметить, что каждый из представленных выше методов контроля продуктивных знаний словарного запаса учащихся имеет разные целевые задачи, а именно контроль продуктивного использования слова в определенном контексте, распознавание формы слова, умение правильно написать или озвучить целевое слово и т. д. При составлении тестовых заданий обозначенных форматов преподавателям следует понимать, какую цель они преследуют.

Также следует отметить, что тестовые задания вышеуказанных форматов используются в основном для текущего контроля, как дополнительное семестровое или итоговое годовое тестирование, предшествующее устному экзамену.

Каждый из форматов может показаться учащимся новым методом работы с тематическим словарным запасом, поэтому, прежде чем представлять тестовые задания для контроля знаний, следует тренировать такие виды работы в качестве упражнений на занятиях по практике устной и письменной речи.

### **Список использованной литературы**

1. Sharakhimov, Sh. Assessing learner's productive vocabulary knowledge: formats and considerations / Sh. Sharakhimov, U. Nurmukhamedov // English Teaching Forum. – 2021. – Vol.59\_4. – P. 16–25.
2. Laufer, B. A vocabulary-size test of controlled productive ability / B. Laufer, P. Nation // Language Testing. – 1999. – Vol.16 (1). – P. 33–51.

**УДК 372.881.111.1**

***А. В. Собко***

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО КОНТЕНТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Данная статья посвящена достаточно известной методике использования песенного контента в процессе обучения студентов английскому языку в вузе. В статье рассматриваются вопросы актуальности и эффективности данной методики на всех этапах обучения иностранной речи. Автор приводит конкретные примеры песен, которые подходят для работы на уроках различных типов, а*

*также описывает алгоритм работы с песенным репертуаром разных исполнителей, приводя примеры практических заданий, направленных на совершенствование навыков говорения, чтения, письма, аудирования.*

**Ключевые слова:** *контент, песня, методика, алгоритм, композиция, навыки, умения.*

Учебный процесс в современном мире невозможно представить без использования электронных средств обучения (ЭСО). Образовательному процессу, основанному на использовании ЭСО, ежемесячно посвящаются международные научно-практические конференции по всему миру, публикуются сотни пособий, пишется множество статей, но при всём при этом потенциал ЭСО остаётся неисчерпаемым. Каждый преподаватель, исходя из своего жизненного, равно как и педагогического, опыта, увлечений, талантов, темперамента и т. д., выбирает свой собственный алгоритм работы с учениками, опираясь, безусловно, на опыт отечественных и зарубежных коллег.

Работая долгое время в вузе, мы использовали различные методики преподавания английского языка не только на факультете иностранных языков, но и на других факультетах, где английский язык не является профильным предметом. Но независимо от того, какие техники и технологии мы применяли во время образовательного процесса, неизменным всегда оставалось использование музыкального контента на уроках английского языка.

Безусловно, изучить в полной мере английский язык, равно как и любой другой иностранный язык, лишь только по музыкальным композициям невозможно. Однако прослушивание песни, а также дальнейшая работа с песенным текстом, стимулируют учащихся к изучению иностранного языка, культуры иноязычных стран, вызывая прилив энтузиазма, не отнимая при этом много времени. Учащимся всегда интересно знать смысл популярного хита или уже давно известной музыкальной композиции, поэтому, удовлетворяя интерес учащихся, преподаватель может совершенствовать уже имеющиеся у учащихся навыки и умения.

Для того, чтобы этап работы с песней на занятии не стал пустой тратой времени, а явился эффективной частью учебного процесса, преподаватель должен провести серьёзную подготовительную работу, связанную с подбором необходимой музыкальной композиции.

Следует уделить пристальное внимание содержанию песни, т. к. кроме отсутствия полноценного смысла, в песне может присутствовать ненормативная лексика, ведь, к большому сожалению, даже некоторые популярные англоязычные хиты имеют очень неприличное содержание.

Нужно «отбраковывать» и те музыкальные композиции, исполнитель которых неправильно произносит слова или же использует незакрепленную в правилах английского языка грамматику. Так, например, в песне британской группы *Fat Cat Cinema* «*Nothing at all*» присутствует недопустимая с точки зрения классической английской грамматики фраза с двойным отрицанием «*I don't feel nothing*». Или, например, если вы со студентами будете слушать песню «*Aren't I Lucky*» в исполнении *Черити (Charity)*, то появится необходимость объяснять ученикам, почему же с местоимением *I* не используется стандартная форма глагола *am*. В англоязычных песнях, написанных носителями языка, так же как и в некоторых русскоязычных хитах, порой намеренно допускаются грамматические ошибки, чтобы сохранить ритм произведения или же использовать упрощенную разговорную форму какой-либо грамматической конструкции.

Необходимо обращать внимание и на мелодию песни, которая должна ложиться на слух и быть приятной для прослушивания. Студенты не должны сильно уставать от работы с песней, поэтому не нужно выбирать слишком длинные произведения с очень сложным философским смыслом.

Исходя из личного опыта, мы советуем ориентироваться на произведения таких англоязычных исполнителей, как *Стинг, Элтон Джон, Мадонна, Дастин, группа «Queen», «The Beatles»*. Однако и среди современных популярных исполнителей есть немало достойных внимания. Например, группа «*Hurts*» или певица *Адель*. Без сомнения, каждый преподаватель индивидуален и будет ориентироваться на свой вкус и предпочтения студентов.

Говоря о музыкальном контенте, мы не должны забывать и об обучающих песнях, которые были написаны авторами с целью разъяснения какого-либо грамматического правила.

Подстановка пропущенных слов в тексте песни не является единственным возможным заданием на этапе работы с музыкальным контентом. Дело в том, что принцип работы преподавателя с музыкальной композицией будет основан на тех целях и задачах, которые перед собой ставит преподаватель при планировании предстоящего занятия по английскому языку.

В зависимости от уровня обученности и подготовленности студентов можно организовать на занятии следующие формы работы с песней (далее мы приведём примеры по принципу «от простого к сложному»):

1. Сопоставить строки песни на английском языке с соответствующими строчками перевода (текст песни печатается слева, а перевод справа, причём строки на русском языке написаны в неверном порядке, а английский текст в правильном порядке).

2. Правильно соединить слова в каждой строчке текста песни (самым простым вариантом является перестановка слов не в каждой строке, а с интервалами).

3. Подчеркнуть то или иное грамматическое явление в тексте (можно дополнить этот вид деятельности последующим объяснением использования данного явления в контексте произведения). В случаях, когда закрепляются лексические навыки можно предложить студентам подчеркнуть слова из ранее пройденной темы.

4. Основываясь на содержании песенной композиции студентам можно предложить составить возможный монолог исполнителя или же диалог, если в песне поётся об отношении к другому лицу или группе людей.

5. Если песня подбиралась преподавателем исходя из предстоящей темы урока, то можно предложить учащимся порассуждать на темы, затронутые в песне, подобрав, к примеру, подходящую пословицу или поговорку из списка, подготовленного учителем.

Нам бы хотелось подкрепить вышеизложенный теоретический материал примерами из нашей педагогической практики. Так, при изучении темы «*Health*» («Здоровье») студенты могут прослушать песню «*I will leave a light on*» Тома Уолкера, которая посвящена проблеме наркомании. К теме «*My Family*», «*Relations*» подойдут такие песни, как «*Stay*» группы *Hurts*; «*If you go away*» певицы *Дастини (Dusty)*; «*Unbreak My Heart*» певицы *Тони Брэкстон (Toni Braxton)*; «*My Father's Eyes*» певца *Эрика Клэптона (Eric Clapton)*; «*Lost On You*» исполнительницы *LP* и многие другие, ведь теме человеческих взаимоотношений посвящено большинство песен. Песня певицы *Мадонны (Madonna)* «*Music*» будет весьма полезна при изучении темы «*Hobby*». Песня певца *Стинга (Sting)* «*Alien*» может быть использована на занятиях, посвящённых знакомству с культурой страны изучаемого языка.

При работе с идиомами и устойчивыми выражениями весьма полезными будут такие композиции, как «*Supergirl*» группы

*Reamonn*; песни певицы *Siu (Sia)*; «*Easy On Me*», «*Someone Like You*» певицы *Адель (Adele)*; «*Bohemian Rhapsody*» группы *Queen*; песня «*Someone You Loved*» *Льюиса Кэпэлди (Lewis Capaldi)*; композиция «*Blank Space*», исполненная *Тэйлор Свифт (Taylor Swift)*.

Что касается грамматических явлений, то в тексте любой песни преподаватель найдёт множество случаев использования того или иного грамматического правила английского языка: использование разных времён, инфинитивов, герундиев, степеней сравнения прилагательных, множественного числа существительных, фразовых глаголов, местоимений и т. д.

Поскольку изучение языка посредством песен уже давно известная методика, существует много пособий и сайтов, помогающих преподавателям использовать данный метод. Приведём в качестве примеров некоторые из них: *lyricstraining.com*; *esolcourses.com*; *englishclub.com*; *ESOL Courses*; *LyricsTraining*; *FluentU*. И, конечно же, платформа *Youtube* богата разнообразным песенным контентом, сопровождающимся соответствующим видеорядом.

Подводя итог, нам хотелось бы отметить тот факт, что прослушивание песен с последующей работой над текстом музыкальной композиции способствует увеличению словарного запаса, улучшению произношения, освоению грамматики иностранного языка, а также улучшает память, внимание и сосредоточенность не только на конкретном произведении, а на учебном процессе в целом [1, с. 32]. Работа с песней также приобщает учащихся к культуре страны изучаемого языка, совершенствует навыки аудирования, обогащает учащихся страноведческими сведениями благодаря аутентичности языкового материала.

Безусловно, работа с песнями на занятиях по английскому языку в ВУЗе является лишь дополнительным, а не основным методом обучения иностранному языку [2, с. 46]. При этом, вне всякого сомнения, работа с песней на любом этапе занятия по английскому языку должна являться неотъемлемой частью учебного процесса, т. к. данный вид деятельности позволяет не только сформировать или закрепить фонетические и лексико-грамматические навыки и умения учащихся, но и сформировать позитивное отношение студентов к рабочему процессу, вызвать у них психоэмоциональный отклик и дальнейшее желание изучать иностранный язык, получая положительные эмоции от учебного процесса. Ведь общеизвестным является тот факт, что лучше всего человек запоминает именно то, что вызывает в нём сильную положительную эмоцию.



## Список использованной литературы

1. Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2 – С. 32–38.

2. Кирпичникова, Е. П. Роль музыки и песен в изучении английского языка / Е. П. Кирпичникова // Иностранные языки в школе. – № 5 – С.45–48.

УДК 37.091.3:811'36'243-057.87

*И. А. Хорсун, М. С. Захарова*

### ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

*В данной статье рассматривается вопрос грамотности современного ученика. Основное внимание уделено функциональной грамотности и ее составляющим по уровням (от уровня ниже базового к базовому, среднему и профессиональному). Показано, что функциональная грамотность современного человека является неотъемлемым условием функционирования высокотехнологичного общества, поскольку его навыки или прикладные знания составляют основу взаимоотношений с внешней средой, максимально быстрой адаптации и функционирования в ней.*

**Ключевые слова:** *грамотность, навык, функциональная грамотность, образование, аналитические способности.*

Грамотность обычно определяется как способность читать, писать и считать. Однако читая текст документа, можно не уловить его аргументы или аналогии. Составляя или печатая предложения, можно не выразить полные и убедительные мысли. Можно уметь считать, складывать и вычитать, но уметь анализировать графики, интерпретировать статистику или планировать бюджет – это не только грамотность, но и аналитические способности и навыки. Это навыки, необходимые для принятия решений и эффективного функционирования в повседневной жизни.

Следовательно, чтения или письма слов и цифр недостаточно для оценки грамотности. Человек должен уметь понимать и исполь-

зовать эти слова и цифры в практических целях, таких как обсуждение идей и решение проблем. Это более широкое определение грамотности называется *функциональной грамотностью*.

Функциональная грамотность относится к набору практических навыков, необходимых для чтения, письма и математических вычислений в реальной жизни, чтобы люди могли эффективно функционировать в своем сообществе [1].

В ноябре 2023 года в Республике Беларусь ожидается проведение национального исследования качества образования (НИКО), главной задачей которого будет определение уровня функциональной грамотности обучающихся, имеющих общее базовое образование [2, с. 5].

В США функциональная грамотность оценивается Национальной оценкой грамотности взрослых (NAAL). Она составляется каждые несколько лет Национальным центром статистики образования, исследовательским подразделением Института педагогических наук Министерства образования. В этом исследовании грамотность классифицируется по четырем уровням:

1) *уровень грамотности ниже базового*: чтение и письмо слов и цифр в очень простых документах.

Примеры заданий: расположите информацию на диаграмме; подпишите формы; добавьте суммы к квитанции;

2) *базовая грамотность*: выполнение простых навыков понимания коротких текстов.

Примеры заданий: прочитайте брошюру; сравните цены на билеты;

3) *средний уровень грамотности*: применение сложных навыков для понимания длинных текстов.

Примеры заданий: найдите информацию в справочнике; подведите итоги длинной статьи; оформите заказ и рассчитайте стоимость;

4) *профессиональная грамотность*: применение навыков творческого и критического мышления для понимания объемных или сложных текстов.

Примеры заданий: сравните разные точки зрения в редакционных статьях; интерпретируйте статистические графики.

По мере продвижения от уровня ниже базового к базовому, среднему и профессиональному происходит переход от простых задач к все более и более сложным навыкам.

Экономика 21-го века требует высококвалифицированных работников со знаниями в основных областях (наука, технология, инженерия, математика).

Однако функциональная грамотность – это нечто большее, чем просто набор знаний. Речь также идет о сохранении навыков, которые необходимы нашему обществу для функционирования. Если у нас не будет людей с математическими знаниями, навыками чтения и письма или аналитическими способностями, у нас не будет функционирующих предприятий, правительств или сообществ. Другими словами, нам нужна функциональная грамотность, чтобы иметь функциональное общество.

Следовательно, функциональная неграмотность будет означать жизнь в неблагополучном обществе.

Таким образом, учитывая эти определения и статистику, давайте посмотрим на некоторые примеры функциональной грамотности, которая предотвращает дисфункцию общества.

Медиаграмотность – это способность получать доступ, оценивать и создавать сообщения с помощью различных типов средств массовой информации. Ее цель – превратить людей из обычных потребителей в вдумчивых граждан, не поддающихся пропаганде или вводящей в заблуждение рекламе.

Религиозная грамотность представляет собой способность интерпретировать религиозные писания, общаться с представителями различных конфессий. Религиозная грамотность важна для борьбы с религиозным фанатизмом и предрассудками.

Финансовая грамотность делает возможным управлять финансами и принимать решения о деньгах. Независимо от того, являетесь ли вы потребителем или владельцем бизнеса, понимание финансовых бюджетов, процентных ставок и сбережений является важным жизненным навыком.

Компьютерная грамотность, или умение пользоваться компьютером, варьируется от базовых знаний (например, использование e-mail, Microsoft Office) до продвинутых знаний (например, программирование и информатика).

Юридическая грамотность – это способность понимать законы, сравнивать юридические системы разных стран.

Научная грамотность не обязательно означает запоминание фактов. Скорее, это умение проводить эксперименты и выявлять доказательства, которые поддерживают или противоречат предвзятым убеждениям или гипотезам.

Медицинская грамотность – это способность понимать медицинскую информацию, особенно при выборе образа жизни в отно-

шении питания, физических упражнений, сна и других факторов, влияющих на физическое и психическое благополучие.

Гражданская грамотность (также известная как гражданственность) – это понимание того, как работает правительство, а также ваших прав и обязанностей как гражданина и избирателя [3].

Теперь, поскольку наше общество настолько высокотехнологично, важно подчеркнуть два ключевых момента, касающихся функциональной грамотности, а именно, ее связь с технологиями.

Во-первых, функциональная грамотность – это прежде всего навыки или прикладные знания.

Речь идет лишь во вторую очередь о фактах или предметных знаниях. Например, научная грамотность не означает, что вы запомнили тонкости работы квантовых компьютеров. Вместо этого это означает, что вы умеете задавать вопросы и применять методы проверки или фальсификации, которые делают возможным использование таких технологий.

Во-вторых, функциональная грамотность поддерживает функционирование нашего высокотехнологичного общества.

Упомянутые виды функциональной грамотности относятся к сегодняшнему очень сложному технологическому обществу, но это не делает их менее актуальными. Например, древние греки прекрасно обходились без медиаграмотности и компьютерной грамотности, но это потому, что у них не было цифровых сетей. Если эти примеры функциональной грамотности уникальны для нашего высокотехнологичного общества, они, очевидно, нам нужны.

Таким образом, функциональная грамотность – это способность человека вступать во взаимоотношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Новая государственная учебная программа ориентирована учителями на развитие функциональной грамотности учащихся. При обучении акцент делается на текстологическом исследовании, обновляется коммуникативный подход и учитываются особенности поликультурной среды.

### **Список использованной литературы**

1. Писаренко, О. И. Формирование функциональной грамотности обучающихся как один из механизмов повышения качества образования в современных условиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2022/11/04/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayushchih-sya>. – Дата доступа: 25.09.2023.

2. Горбунова, М. Б. Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся: подготовка к национальному исследованию качества образования / М. Б. Горбунова, В. И. Короткевич // Веснік адукацыі. – 2023. – № 9. – С. 5–11.

3. Cocchiarella, Ch. What is functional literacy, and why does our high-tech society need it? [Electronic resource]. – Mode of access: <https://mindfultechinics.com/what-is-functional-literacy/>. – Date of access: 12.10.2023.

**УДК 37.013.43**

***V. A. Lidziankova***

## **HISTORICAL FICTION AS AN IMPORTANT INSTRUMENT OF CROSS-CULTURAL EDUCATION**

*The article focuses on the pedagogical experiment of using the university disciplines of 'Home reading', 'Analysis of Written Texts', 'Stylistics', 'Foreign Literature' as essential but often neglected tools of cross-cultural education. The importance of literature, especially historical fiction in education process is emphasized, because fiction can be seen as an unrivalled manifestation of both individual and collective memory, of values, experiences and patterns of behaviour. A case study of using poetry and short stories for introducing students to the rich cultural heritage is presented in some detail. The conclusions about the most effective strategies and aims of cross-cultural education at university level are made.*

**Key words:** *cultural education; historical fiction; short story; literature; mythology; symbol.*

## **ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА КАК ИНСТРУМЕНТ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Целью данной статьи является определение стратегий использования университетских курсов по зарубежной литературе, стилистике, анализу письменного текста как важных инструментов поликультурного образования. Подчеркивается, что одним из*

*первостепенных условий успешности подобного образования является глубокое знание студентами, прежде всего, основ собственной культуры, на основе чего формируется уважительное отношение и понимание культурных отличий других народов. Художественный текст, историческая проза в особенности, является уникальным ресурсом для знакомства с ценностями, моделями поведения общества на конкретном этапе развития, поэтому выделение кросс-культурного компонента в литературных произведениях в процессе их изучения представляется органичным, не требующим введения новых специальных дисциплин эффективным способом формирования культурной компетенции.*

**Ключевые слова:** *кросс-культурное образование, историческая проза, культурная компетенция, мифология, рассказ, символ.*

With the development of information technologies and international cooperation, cross cultural education is gaining more and more significance. It is of primary concern in the field of professional education of teachers of foreign languages, as cross-cultural competence will be essential both in the process of selecting of authentic academic materials and in presenting them to their future pupils. The main Belarusian universities praise themselves on keeping onto traditions of classical, truly ‘universal’ education. That is why the first academic year is devoted to acquiring general knowledge in Latin, history, anthropology, culturology. Despite these efforts, unfortunately, the practical experience of working with students reveals that their erudition is often in no way satisfactory, profound or extensive.

The purpose of this article is to prove that such disciplines as “Home Reading”, “Analysis of Written Texts”, “Stylistics”, “Foreign Literature” can be a highly efficient instrument for cross-cultural education, because fiction is the ultimate cultural product that encompasses the whole scope of cultural experiences, of historical and cultural heritage of a given country. Meanwhile the potential of the aforementioned disciplines is often underestimated and the texts are viewed merely as a means for vocabulary replenishment and speech practice. Meanwhile interpretation and stylistic analysis of a literary work is an easy way to raise the cultural awareness of the students, and stimulate their desire for self-education and deeply understanding the texts from different perspectives in a subtle and unobtrusive way.

A good example is studying the poem 'Miracle On St David's Day' by Gillian Clarke. During the first reading very few students dig deeper than the surface level of literal meaning and the simplistic moral of being charitable to the sick. Some will routinely mention the power of art and its healing effect on the soul. But several carefully placed questions could encourage the students to look beyond the universality of the situation and pay more attention to the parts of the text that seem either too complicated or purely ornamental. What is the significance of the epigraph by William Wordsworth? Why daffodils are mentioned so often and is the flower species important? Why focus on the image of coal and manual labour? Should we find out the background of the author and where she comes from? Gradually, by doing independent research and following the hints from the teacher, the students will learn about the significance of the title (and St. David) for Wales, they will discover the symbolism of daffodils, coal mines and how they are connected with the notions of blood and localness. The setting – a mental hospital – also gains important connotations. The narrator's statement *'I am reading poetry to the insane'* is an obvious reference to the country that has lost its way due to rejection of its history and heritage [1]. The central image of a mute labourer symbolises the epitome of cultural suicide – losing your mother tongue: *'Outside the daffodils are still as wax, / a thousand, ten thousand, their syllables / unspoken'*. By the end of the class the students will not only have gained a more profound understanding of the text, but also some basic knowledge about history, social conflicts, as well as the traditional beliefs and mythology of Wales. But the most important lesson is the demonstration how limited and rudimentary our perception is without a good grasp of history and culture, both foreign and our own. For example, discussing English literature is impossible without references to the realities of a definite era and appeal to the Classical, Hellenistic and Christian foundations of European culture. Moreover, historical and cultural illiteracy makes the premises of the great works by W. Shakespeare, J. Austen, E. Bronte, G. Eliot, T. Hardy seem incomprehensible and far-fetched to today's younger generation.

Only a deep knowledge of national culture can lay the foundation for truly appreciating and respecting cultural differences and boundaries. The role of historical fiction in this process can hardly be underestimated. This is one of the reasons why historical fiction nowadays is regarded as an important instrument of education. In American, Australian and Canadian schools and colleges, experiments are being conducted on the use of literary

works in history lessons as additional material [2]. And this approach has a lot of supporters (publications by C. Sliwka, M. Gauti, etc.).

It is the literary, emotionally experienced version of events with which the reader can fully engage, that becomes the basis of the picture of the national past in the public mind. This effect is so pronounced that at the present time there is a significant number of academic historians who begin to write prose precisely with the aim of taking their research beyond the narrow circle of professionals and winning over the general public. In 2008 R. Neal noted: *“today, historical novels massively outsell even the finest [nonfiction] history, and readers continue to learn from their imaginative journeys into Australia’s past”* [3]. In 2010 «The Independent» noted, that *“Historians turning their hands to fiction are all the rage”* [4]. Belarusian scholar T. Komarovskaya in her works on the historical fiction of the United States concludes that the historical novel by F. Cooper, W. Simms, H. Melville mastered national history much more successfully than contemporary historians J. Bancroft, F. Parkman, J. Motley and others [5, p. 54]. The most ambitious modern projects to interpret the history of a nation are carried out by fiction writers: “History of Russian statehood” (‘История Российского государства’) by B. Akunin, ‘The History of England Series’ by P. Ackroyd, ‘Greece: Biography of a Modern Nation’ by R. Beaton. Rutger Bregman risked to write an optimistic view of the previous 200,000 years of development in his “Humankind: A Hopeful History”.

J. Fritz noted that for children who are little capable of abstract thinking and analytical rational assimilation of knowledge, only literary processed story can lay the foundations for ideas about their own cultural identity: *“Children can find little meaning in history unless they are helped to attain the point of view of a participant; in other words, unless they are given the chance to climb inside history and look out”* [6, p. 60]. At the same time the acclaimed novelist H. Mantel draws attention to the responsibility of writers to be thorough and honest in their depictions, noting that *“readers are touchingly loyal to the first history they learn – and if you challenge it, it’s as if you are taking away their childhoods”* [7].

There is no need to start with complex works. A simple short story like “Skylight room” by O. Henry can be a good start. A romantic plot invariably arouses the interest of first-year students. However, simple questions about the genre of the work and the character archetypes make students research mythological and folklore allusions in the text, especially if the task is presented as a puzzle or a game competition to be



the first to find out the enigmas of Erebus, Momus, and why Mr. Parker is called a cicerone who leads the protagonist into stygian darkness.

It is useful to study texts that combine riveting plots with a fairly high intertextual density (the short stories by E. Poe, G. K. Chesterton, A. Christie, O. Henry, M. Atwood, R. Bradbury). The study of allusions teaches to see the continuity of literary phenomena and connections that have formed the vast majority of modern-day films, computer games and media products in general.

The role of the teacher is to guide and stimulate the students' abilities to think critically, to look for a deeper meaning; to motivate independent research of cultural and historical background of events that formed the present day realities.

The process of interpreting cultural components inside literary texts enables the students to develop attention to detail and become more sophisticated and demanding readers. Studying and discussing quality literature is an easy way to demonstrate how cultural ignorance can distort our evaluation of a work. Obvious recent examples are bestselling young adult novels by L. Bardugo, K. Arden and K. Liu, that have gained critical acclaim, numerous nominations for Nebula, Locus and Hugo awards for unrivalled 'originality', for 'enriching' contemporary literature by 'drawing from non-Western traditions'. The writers claim to have done extensive research to bring the treasury of Slavic, Chinese, Polynesian and other traditions to English-speaking readers.

Both Winternight trilogy and Grishaverse are allegedly set in alternative medieval / historical Russia. But for anyone brought up in a Slavic country, the plots look rather like random and illogical compilation of folklore motifs and most kitschy national stereotypes. Male/female names are mixed up which is impossible even with the most surface-level inquiries. The amount of native Russian-speaking fans of the books is the sad evidence, that students need not only cross-cultural, but basic cultural education.

The alternative history cycle by Ken Liu, regarded as Silk Road Fantasy *par excellence* looks more like a word for word rewriting (translation into English) of a history textbook, where not only the protagonists, but minor characters as well as comparisons, metaphors, whole lines are taken directly from classic Chinese texts, songs and poetry about the rivalry between Liu Bang and Xiang Yu. One may wonder if scarce elements of magic thrown in here and there and names substitution (Mata Zyndu the Hegemon or Lady Mira for Consort Yu) can be

considered sufficient ground for characterising the Dandelion Dynasty series as innovative and ‘groundbreaking’ [8].

Students who are unaware of the most general cultural or historical facts, who do not form a habit of inquiry into the true nature of what is presented to them as facts, are at risk of forming a rather skewed and simplistic view of the past, present and the world in general, and classes in literature and text analysis are a great way to teach this, thus expanding cross-cultural competence.

## References

1. Clarke, G. Miracle on St. David’s day [Electronic resource] / G. Clarke. – Mode of access: <http://www.gillianclarke.co.uk/gc2017/miracle-on-st-davids-day/>. – Date of access: 28.06.2022.

2. Rodwell, G. Whose History? Engaging History Students through Historical Fiction / G. Rodwell. – University of Adelaide Press, 2013. – 280 p.

3. Nile, R. The Conceits of Silence / R. Nile // Australian. Richard Nile Blog (16 April 2008) [Electronic resource]. – Mode of access: [http://blogs.theaustralian.news.com.au/richardnile/index.php/theaustralia/comments/the\\_conceits\\_of\\_silence/](http://blogs.theaustralian.news.com.au/richardnile/index.php/theaustralia/comments/the_conceits_of_silence/). – Date of access: 26.05.2022.

4. David, S. Tall tales from history: Are historians best placed to write [Electronic resource] / S. David // Independent. – 2011. – Mode of access: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/tall-tales-from-history-are-historians-best-placed-to-write-historical-fiction-2050891.html>. – Date of access: 26.05.2022.

5. Комаровская, Т. Е. Проблемы поэтики исторического романа США XX века: монография / Т. Е. Комаровская. – Минск : БГПУ, 2005. – 124 с.

6. Sliwka, C. Connecting to History Through Historical Fiction / C. Sliwka // Language Arts Journal of Michigan. – 2008. – Vol. 23: Iss. 2. – P. 60–66.

7. Mantel, H. The Day Is for the Living / H. Mantel // BBC. The Reith Lectures [Electronic resource]. – Mode of access: [https://downloads.bbc.co.uk/radio4/reith2017/reith\\_2017\\_hilary\\_mantel\\_lecture1.pdf](https://downloads.bbc.co.uk/radio4/reith2017/reith_2017_hilary_mantel_lecture1.pdf). – Date of access: 26.05.2022.

8. Books by Ken Liu and Complete Book Reviews // PublishersWeekly.com. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.publishersweekly.com/pw/authorpage/ken-liu.html> – Date of access: 28.06.2022.

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 811.111'42:398.92:070(=111)

*Н. В. Берещенко*

## ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В МЕДИАТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КАНАЛОВ YOUTUBE

*В данной статье рассматриваются функции фразеологических единиц (ФЕ) и их роль в медийных текстах англоязычных новостных каналов YouTube. Приводится классификация функций ФЕ и обосновывается ведущая роль прагматической функции с точки зрения воздействия на адресата. Приводятся результаты анализа употребления ФЕ в медийных текстах на тему «Королевская семья», рассматриваются примеры трансформации ФЕ и их коннотативные особенности.*

***Ключевые слова:** функции, фразеологические единицы, медийные тексты, прагматическая функция, трансформация, экспрессивность, коннотация.*

Вопрос о функциях фразеологических единиц (ФЕ) является одним из наиболее актуальных вопросов современной фразеологии и одним из наиболее дискутируемых в лингвистике. Исследованием проблемы занимались многие лингвисты, и анализ научной литературы по данному вопросу показывает, что единого мнения о роли фразеологизмов в языке и речи не существует [1; 2; 3; 5; 6].

Согласно определению А. В. Кунина, **функция** – это роль, которую выполняет элемент в деятельности той структуры, часть которой он составляет. Одни функции являются постоянными, или константными, то есть присущими всем фразеологическим единицам в любых условиях их употребления, другие же являются вариативными, то есть свойственными только некоторым типам фразеологизмов [2, с. 58].

К **константным** функциям относят коммуникативную, познавательную и номинативную функции. К **вариативным** функциям относятся семантические и прагматические функции. Прагматические функции далее подразделяются на стилистическую, кумулятивную, директивную, оценочную и резюмирующую функции [2, с. 59].

Вслед за А. В. Куниным [2, с. 60] и Т. Н. Федуленковой [7, с. 8], мы считаем, что важнейшей функцией любой единицы языка, в том числе и фразеологической, является прагматическая функция, т. е. целенаправленное воздействие языкового знака на адресата. Фразеологизмы усиливают прагматическую направленность, свойственную любому тексту [7, с. 81]. Прагматический потенциал языка связан с выражением установок, оценок, эмоций, интенций человека при производстве (и восприятии) речевых действий в высказываниях и дискурсах [8, с. 56]. Изучение прагматики ФЕ в текстах актуально ввиду их семантических и коммуникативных особенностей, а коннотация семантики фразеологизма позволяет дополнительно воздействовать на читателя, слушателя или зрителя.

В текстах медийного дискурса на первый план выдвигается экспрессивно-стилистическая сторона фразеологизмов с их большими выразительными возможностями [9, с. 68–69]. Поскольку ФЕ обладают особым свойством фиксироваться в памяти, они используются в публицистических текстах как готовые и заранее известные адресату языковые структуры, способные облегчить восприятие информации. Поэтому ФЕ способствуют более глубокому и полному пониманию и осмыслению идейно-художественного своеобразия произведения.

В рамках настоящего исследования нами был проведен анализ употребления и функционирования ФЕ в медийных текстах новостных каналов YouTube по теме «Королевская семья». Тема королевской семьи в виду ее популярности в англоязычном мире и происходящих в ней событий (смерть королевы, скандалы, связанные с выходом из рядов действующих членов семьи принца Гарри и его жены Меган, обсуждение скандальных мемуаров принца Гарри) является одной из самой обсуждаемой темой новостей англоязычных каналов. Общая протяженность отобранного видеоматериала составила один час сорок минут, было просмотрено четырнадцать видео, в которых было обнаружено сорок пять идиом. Все видео можно отнести к одной из трех категорий: 1) мемуары Гарри – 27 идиом; 2) жизнь королевского дворца – 7 идиом; 3) Меган и Гарри – 11 идиом.

Было обнаружено, что из сорока пяти идиом только одна повторилась дважды и была употреблена в двух различных видео – **at the end of the day** – ‘something that you say before you give the most important fact of a situation’ (в конечном счёте): 1) *They didn't care, no one cared at the end of the day* [10]; 2) *There's also a possibility that it'll be thrown out at the end of the day* [11].

Только в одном видео, освещающем жизнь королевской семьи, идиом не было обнаружено. Очевидно, что рассматриваемая тема вызывает полемику и частое употребление ФЕ в новостных медиа-текстах о королевской семье Британии, придает особую экспрессивность и выразительность речи, способствует выражению личного отношения говорящих к ситуации, передает их настроение и эмоции.

Проводя структурный анализ ФЕ, следует отметить, что экспрессивность и образность, присущая ФЕ значительно усиливаются, когда они подвергается модификации, в силу своей видоизмененной уникальной формы они получают дополнительную выразительность и привлекают внимание читателя или зрителя [12, с. 509–513]. Именно поэтому фразеологизмы активно употребляются во всех речевых жанрах, особенно в медийных текстах. В ходе модификации внутренняя форма фразеологизма остается неизменной, но происходит авторское преобразование и переосмысление семантической насыщенности и смысловой емкости фразеологизмов, благодаря чему фразеологизм приобретает иной оттенок. В текстах медийного дискурса модификация является доминирующим стилистическим элементом и подчеркивает авторский взгляд на тему. Приведем примеры авторских трансформаций, обнаруженных в анализируемых ФЕ.

1) *cause a stir* – ‘to incite trouble or excitement’ (произвести сенсацию): *We've caused a **bit** of a stir in the last couple of weeks with this new book coming out* [13].

2) *drop a bombshell* – ‘to reveal something that is very surprising or unexpected’ (производить эффект разорвавшейся бомбы): *Sarah Ferguson could soon be dropping **more Royal bombshells**, this time about Harry and Megan* [14].

3) *across the pond* – ‘across the Atlantic Ocean, almost always referring to either the British Isles or the United States, depending on which side of the ocean the speaker is from’ (за океаном): *Here we have Fergie **on the other side of the pond** apparently going to do a Q and A at her book tour* [14].

4) add fuel to the fire – ‘to make an argument or bad situation worse’ (подлить масла в огонь): *They are splitting feathers but not minded to **provide** any fuel for the fire* [15].

Данные модификации идиом предназначены для достижения особой экспрессивности и усиления прагматической функции ФЕ в медиатекстах.

Большое значение при анализе ФЕ имеет коннотативный аспект, включающий в себя эмотивный, экспрессивный, оценочный, стилистический компоненты и образность. Эмоции, как форма отношения человека к действительности, всегда сопровождаются оценкой. Поскольку эмоции делятся на два класса – положительные и отрицательные, то их обозначения в языке могут быть сведены к положительно-эмотивным и отрицательно-эмотивным. При лингвистическом анализе идиом отобранного видеоматериала, нами было обнаружено, что семь из сорока пяти ФЕ имеют выраженную положительную эмоциональную окраску, шестнадцать ФЕ несут отрицательный эмотивный заряд, а в двадцати двух случаях ФЕ эмотивно нейтральны. Приведем некоторые примеры **положительной** эмотивной оценки.

1) to build bridges – ‘to improve relationships between people who are very different or do not like each other’ (налаживать отношения): *So his attempts to build bridges may only serve to deepen the rift* [16].

2) no news is good news – ‘said to make someone feel less worried when they have not received information about someone or something, because if something bad had happened, they would have been told about it’ (отсутствие новостей – хорошая новость): *The palace haven’t said anything about the King and that no news is good news in that regard* [17].

3) the door is always open – ‘one is always available to be of guidance, support, aid, or assistance whenever needed’ (дверь всегда открыта): *But you know the door is always open* [15].

ФЕ, выражающие **отрицательную** эмотивную оценку:

1) have cold feet – ‘to experience nervousness or anxiety before one attempts to do something, often to the extent that one tries to avoid it’ (трусость, малодушие): *The New York Times Today citing publishing sources saying that on a number of occasions Harry had cold feet* [18].

2) on edge – ‘anxious and tense’ (в нервном состоянии, в напряжении): *Prince Harry’s controversial new memoir already has the royal family on edge* [19].

3) sink to such a level/such depths (also sink so low) – ‘to do something so bad’ (докатиться): *This relationship has got an awful lot further to go even though it's sunk so low* [19].

ФЕ, **не имеющие** эмотивной оценки:

1) worlds away – ‘very different from something else’ (за тридевять земель): *She leads an honest life with her family in and certainly worlds away from a luxury Californian pedestal from which the privacy preaching Prince shoots his poison* [10].

2) a means to an end – ‘something that you do because it will help you to achieve something else’ (средство для достижения цели): *It's been a bit of a whirlwind week and hopefully it's a means to an end and I can get back and back to normality* [10].

3) hit the headlines – ‘to appear in the news suddenly or receive a lot of attention in news reports’ (попасть на первые полосы газет): *I didn't think that it would hit the headlines like it did* [10].

В каждом случае использования фразеологизма в текстах медийного дискурса создается особый стилистический эффект. Например, фразеологизм ‘on edge’ – *быть в нервном состоянии, в напряжении* – указывает на особую степень натянутых отношений и нервозности среди членов королевской семьи: *Prince Harry's controversial new memoir already has the royal family on edge*. Если в качестве эксперимента заменить ФЕ ‘on edge’ выражением ‘to be nervous’ – *нервничать*, мы увидим, насколько поменяется стилистическая окраска предложения. При употреблении стилистически нейтрального выражения фраза звучит не так привлекательно и гораздо более официально.

Использование фразеологических единиц как в исходном, так и в трансформированном виде придает языку медийного дискурса наглядность, живость, эмоциональную насыщенность и создает определенный эмоционально-экспрессивный контекст.

### Список использованной литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма : Монография / Н. Ф. Алефиренко. – Белгород : Белгородский гос. ун-т, 2008. – 150 с.

2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз., 2-е изд., перераб. – М. : «Высшая школа», 1996. – 381 с.

3. Федуленкова, Т. Н. Эстетическая функция фразеологических единиц в речи // Проблемы общего и сравнительно-исторического языкознания: / Т. Н. Федуленкова // Материалы межвуз. конф. Ростов-на-Дону: Фак. филологии и журналистики Рост. ун-та, 1997. – 81 с.

4. Иванова, Е. В. Лексикология и фразеология современного английского языка / Е. В. Иванова. – СПб; М.: Академия, 2011. – 352 с.

5. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М.: Либроком, 2012. – 265 с.

6. Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии : Монография / М. Л. Ковшова. – М.: Либроком, 2013. – 453 с.

7. Федуленкова, Т. Н. Английская фразеология : Курс лекций : Учеб. пособие для студентов фак. иностр. яз. и филол. фак вузов / Т. Н. Федуленкова // М-во образования Рос. Федерации. Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2000. – 129 с.

8. Формановская, Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. / Н. И. Формановская. – М. : Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1998. – 291 с.

9. Розенталь, Д. Э. Практическая стилистика русского языка : учеб. пособие для студентов филол. фак-тов / Д. Э. Розенталь // 2-е изд. – М. : Высш. шк., 1968. – 416 с.

10. Prince Harry's first lover in 'disbelief' at level of 'detail' in memoir// Sky News Australia. – 2023. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=sWxOQ6P4EPs>. – Date of access: 04.02.2023.

11. 'Meghan Markle has perfect excuse' | Charles Rae on whether Sussexes will attend King's Coronation // GBNews. – 2023. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=zFWM1qKslVU>. – Date of access: 02.03.2023.

12. Гатауллин, Р. Г. Фразеологизм и его модификация / Р. Г. Гатауллин // Доклады Башкирского университета. – 2019. – Т. 4, № 5. – С. 509–513.

13. Prince Harry to release bombshell book January 10, 2023 // Sunrise. – 2022. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=W7BQJ1DcFpQ&list=WL&index=3>. – Date of access: 01.11.2022.

14. Sarah Ferguson could be about to drop more royal bombshells, including Harry & Meghan secrets // Sunrise. – 2023. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=-KAmZewDvbg>. – Date of access: 05.02.2023.

15. Prince Harry and Meghan will 'definitely' attend King Charles' coronation // Sky News Australia. – 2023. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=Wh8uUqABqIk>. – Date of access: 03.02.2023.



16. Reaction escalates from Prince Harry's explosive memoirs // Sky News. – 2023. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=Wd9LawuoEso&list=WL&index=1>. – Date of access: 01.02.2023.

17. Breaking: Camilla has tested positive for COVID-19, Buckingham Palace says // Sky News. – 2023. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=o9WfEwuYf9U>. – Date of access: 02.02.2023.

18. Title And Cover Of Prince Harry's Highly-Anticipated Memoir Unveiled // Today. – 2022. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=DHjEnEbj3FE&list=WL&index=2>. – Date of access: 01.11.2022.

19. Could Harry and Meghan be stripped of titles after memoir release? // Today Show Australia. – 2022. – Mode of access: [https://www.youtube.com/watch?v=fWue3HpI7\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=fWue3HpI7_8). – Date of access: 01.11.2022.

УДК 811.133.1'271'37'42

*С. Н. Колоцей*

**К ВОПРОСУ ОБ АВТОСЕМАНТИИ  
ПАРЕМИЙНЫХ СТРУКТУР  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

*В статье рассматривается вопрос о независимости и зависимости французских паремий в структуре текста. Представлены примеры функционирования паремий в тексте в синтаксически замкнутом виде и включенных в состав других предложений. Оцениваются возможности паремий выступить в качестве одного из средств интеграции текста.*

**Ключевые слова:** *паремии, автосемантия, синсемантия, категория зависимости/независимости, целостность, интеграция.*

Проблема независимости и зависимости языковых единиц (или автосемантии и синсемантии) получила определенное развитие в лингвистике. Любое интеграционное единство (например, текст) является таковым в силу целостности, связности, органического сцепления составляющих его частей, объединенных в систему, несущую единую информацию [1, с. 14]. Это объясняется общностью функционального задания различных языковых единиц и конструкций: участвовать в выражении ведущих категорий последовательности и

связности. Возникает вопрос о наличии подобных потенций у паремий: правомерно ли считать, что столь специфические в структурном и семантическом плане единицы способны принять участие в создании текста. Роль паремий в организации текста – это интересный и малоизученный аспект исследования.

Лингвисты рассматривают процесс целостности текста в неразрывной связи с процессом его членения, считая, что целостность и интеграция – две взаимосвязанные и взаимообусловленные категории, проявляющие себя одновременно. Если интеграция осуществляется, основываясь на автосемантии высказываний и в то же время на подчинении их всему содержанию текста, то целостность реализуется на основе функционирования текстовых единиц, несущих содержательно-концептуальную информацию текста [2, с. 15].

Наличие внутри текста независимых высказываний представляется вполне оправданным, так как логико-синтаксическая категория зависимости/независимости отрезков текста рассматривается исследователями как один из категориальных признаков текста [3, с. 18].

В силу особенностей структурного и семантического характера паремии обладают исходной автономностью. Основное свойство паремий – клишированность, способность к глобальному восприятию единого целого без существенных изменений заранее подразумевает их самостоятельность в структуре текста единиц. Как всякие стандартные речевые единицы паремии должны обеднять, усреднять текст, но, на наш взгляд, возможности паремий представляются гораздо шире. Например:

*Je me soulève pour allonger le bras vers ma table.*

*– Vous m'épargnez un timbre.*

*Mon père prend le carton et le lit d'un air méditatif, en retroussant du bout de l'index la houppette blanche de sa tempe. Il n'a plus rien à dire, il semble moins mécontent qu'étonné. Il a joué son rôle: pourquoi ne l'ai-je pas, comme jadis, forcé à sortir de ce rôle, à être autre chose qu'un ambassadeur?*

*– Comme on fait son lit on se couche: conclut M. Rezeau, le petit doigt levé et la moustache sentencieuse.*

*Puis il se remet à gémir:*

*– Tout cela me navre. Pauvre famille! [4, с. 264].*

В приведенном фрагменте паремия «*Comme on fait son lit on se couche*» (русский эквивалент – «Как постелешь, так и поспишь») на первый взгляд кажется чужеродной структурой, прерывающей повествование. Она представляет собой своеобразный минимальный

текст, включенный в структуру другого текста. Чисто содержательно она, казалось бы, явно избыточна и не имеет отношения к повествованию, но в то же время ее нельзя изъять из текста. При устранении паремии произошел бы разрыв повествовательной линии, поскольку паремия несет здесь важную смысловую нагрузку: косвенным образом она отражает отношение семьи к браку главного героя и намекает на отрицательные последствия, которые могут ожидать его в будущем.

Характерно, что независимость паремий в тексте не равноценна. Наивысшей степенью автосемантии обладают паремии, функционирующие в тексте в своем синтаксически замкнутом виде. Обычно они не связаны союзными словами, дейктическими указателями или лексическими повторами ни с предыдущими, ни с последующими предложениями, а также ни с отдаленными от них предложениями. Если паремия, несмотря на все признаки автосемантии, имеет в своем составе слова, которые были употреблены в предыдущем предложении или будут употреблены в последующем, а также в том случае, когда отдельные слова паремии повторяются в окружающих ее предложениях, паремия в какой-то степени теряет свою автономность. Например:

– *Tu l'as entendu, la mère Guimarch? Oui, tout est bien qui finit bien. Tu le sens fini, toi? A moi, on m'a appris que le mariage, c'était plutôt un commencement: et même le commencement, bagatelle y compris, de quelques emmerdements* [5, с. 18].

Паремия «*tout est bien qui finit bien*» (русский эквивалент – «Все хорошо, что хорошо кончается») связана с предшествующим ей отдаленным предложением словом «*oui*». Кроме того, повторение глагола «*finir*» в следующем за паремией предложении связывает ее логически и формально с этим предложением. Следовательно, степень автосемантии при таком употреблении паремии уменьшается.

Еще меньшей степенью автосемантии обладают паремии, включенные в состав другого предложения. Автономность паремий в этом случае полностью не теряется, но все же они превращаются в некоторой мере в зависимые предикативные единицы. В качестве характерного примера можно привести текстовый фрагмент, в котором используются две паремии с различной степенью автосемантии.

*Vous savez, Maria, les jeunes gens...*

*Oui, oui: il y en a qui s'amuse, mais ils travaillent aussi. Chaque chose à son temps. Le nôtre, voyez-vous, c'est un propre à rien, pour ne pas dire plus! Son pauvre père n'avait pas mérite ça. On n'a pas raison de dire: «Tel père, tel fils», madame Prudent* [6, с. 64].

В этом фрагменте в повествование включены поговорки «*Chaque chose à son temps*» (русский эквивалент – «Всякому овощу свое время») и «*Tel père, tel fils*» (русский эквивалент – «Яблочко от яблоньки недалеко падает»). Первая поговорка реализуется в тексте как самостоятельное высказывание. Один из персонажей текста, высказывая личное суждение по поводу современных молодых людей, прерывает поговоркой последовательность высказывания. Поговорка в этом случае представляет собой вывод, в котором персонаж поднимает свое суждение на уровень обобщения. Эта поговорка обладает такой степенью завершенности, что ее содержание связывается с окружающим контекстом лишь косвенно. Что касается второй поговорки, то она обладает меньшей степенью автосемантии, чем первая. Она включена в состав сложного бессоюзного предложения и тем самым обнаруживает некоторую зависимость от первой части предложения. Логически и формально поговорка связана и с предыдущим предложением повтором слова «*père*». В семантическом плане обобщенный смысл поговорки подвергается в некоторой степени конкретизации, так как он непосредственно связан с повествовательной линией.

Особой автосемантией обладают поговорки, введенные в текст как цитаты. Как известно, под цитатой понимают дословное, точное воспроизведение в одном контексте отрезка текста, который принадлежит другому контексту [7, с. 176]. Основными признаками цитаты исследователи считают воспроизводимость в готовом виде, обособленность от воспринимаемого текста, оформленная как грамматически, так и орфографически. Кроме того, в содержательном плане цитата не связана, а лишь сцеплена с контекстом [8, с. 102].

Поговорка, входящая как цитата в структуру текста, так или иначе, привязана к контексту. Если она независима от непосредственного окружения, то можно обнаружить какую-либо связь с текстовым фрагментом большего размера. Например:

*Et puis, les histoires qu'on se transmet de génération en génération: celles-là sont chaudes comme le pain sorti du four et elles vivent d'elles-mêmes. Mais les gens, aujourd'hui, oublient de se les transmettre, car ils sont moins causants que jadis. Ils reçoivent et oublient de donner.*

– *Le papa en connaît, il en raconte parfois, observe Mariechen.*

– *Il existe un proverbe africain: «Un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle». C'est dit admirablement [9, с. 102].*

Следовательно, какой бы степенью автосемантии не обладала поговорка, независимость ее от текста является относительной. Попадая в текст, любая независимая конструкция в той или иной мере те-

ряет свою автономность, приспосабливается к конкретным условиям текста. Исходная автономность паремии также приобретает иной вид. Паремия опосредованно связывается с содержанием предыдущих или последующих отрезков текста, увязывается с общей концепцией текста.

Хотя паремии независимы от окружающего контекста и объединены с остальными фрагментами текста лишь опосредованно, появление их в тексте представляется неизбежным. Как известно, общий объем информации, заключенной в тексте, представляет собой не просто сумму информации каждого предложения. Качественное переосмысление содержания является следствием диалектического взаимодействия целого и его части, где двусторонняя связь выражается во влиянии зависимого компонента на независимые компоненты (целый текст или его фрагмент) [10, с. 29]. В результате все единицы текста в семантическом плане обладают смысловой синсемантией, а ее степень зависит от той роли, которую каждое из них играет в развитии содержания.

Что касается паремий, то являясь готовыми конструкциями, которые относят к стандартным речевым формулам, они не могут выражать объективную информацию по отношению к тексту, а служат скорее для установления контакта, обозначения определенных социальных отношений, определенных выводов, последствий и т. д.

Таким образом, участие паремий в организации текста в значительной степени отличается от роли других текстовых единиц. Они не способны быть средством внутритекстовой связи, так как не несут объективной информации, а выступают лишь в качестве одного из средств интеграции, понимаемой не только как подчинение частей целому, но и как взаимодействие между частями текста.

### **Список использованной литературы**

1. Москальская, О. И. Текст как лингвистическое понятие / О. И. Москальская // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 9–17.
2. Жданова, Л. М. Текстобразующая роль синтагмы: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Л. М. Жданова. – М., 1983. – 24 с.
3. Waterhouse, V. Independent and dependent sentences / V. Waterhouse // IJAL, 1963. – V. 29. – N°1. – P. 16–27.
4. Bazin, H. La mort du petit cheval / H. Bazin. – Paris: Bernard Grasset, 2011. – 320 p.
5. Bazin, H. Le Matrimoine / H. Bazin. – Paris: Ed. du Seuil, 2007. – 448 p.

6. Mauriac, F. Destins / F. Mauriac. – Paris: Bernard Grasset, 2015. – 191 p.

7. Терентьева, Л. П. Цитата и фразеологизм в условиях контекста / Л. П. Терентьева // Сборник научных трудов МПИИЯ им. М. Гореза. – М., 1982. – Вып. 198. – С. 176–192.

8. Гальперин, И. П. Текст как объект лингвистического исследования / И. П. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.

9. Sabatier, R. Les enfants de l'été / R. Sabatier. – Paris: Albin Michel, 2013. – 373 p.

10. Ермакова, И. В. Автосемантия на сверхфразовом уровне / И. В. Ермакова // Сборник научных трудов МПИИЯ им. М. Гореза. – М., 1979. – Вып. 141. – С. 29–37.

УДК 811'42'25:398.92(=111):398.92(=133.1)

*А. С. Леменкова, А. А. Коноплёва*

### **К ВОПРОСУ О СЛОЖНОСТИ РАБОТЫ ПЕРЕВОДЧИКА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)**

*В статье рассматривается вопрос о трудностях, с которыми могут столкнуться переводчики иноязычных письменных и устных текстов при их интерпретации на русский язык. Приводится описание некоторых особенностей переводческой деятельности при интерпретации художественных текстов, а также текстов, относящихся к профессиональной литературе и разговорной речи. В статье также приведены примеры, позволяющие раскрыть сущность переводческой деятельности при работе с текстами различных жанров. Особое внимание в статье уделяется особенностям передачи на русский язык фразеологизмов английского и французского языков.*

**Ключевые слова:** *перевод, фразеологизм, переводчик, термин, художественная литература.*

Не вызывает сомнений тот факт, что работу письменных и устных переводчиков можно отнести к творческим видам деятельности. Те, кто занимаются письменным переводом, создают новый текст,

взяв за основу исходный текст. Можно утверждать, что то же самое создают устные переводчики – новую словесную реальность.

Умберто Эко в своей подборке рассуждений «Сказать почти то же самое» выразил в самом ее названии суть искусства переводчика. Создавая новый дискурс или новый текст, переводчики «говорят почти то же самое», или стремятся, насколько это возможно, передать исходную мысль и её атмосферу. Их мастерство заключается в том, чтобы быть максимально близкими к содержанию исходного текста или речи, воссоздав все его грани. Но так или иначе мы знаем, что при переходе от одного языка к другому что-то все же теряется. Иногда это просто игра слов, не позволяющая создать сообщение, которое совпадает с исходным. Не говоря уже о том, что письменный и устный перевод, конечно же, не точная наука, поскольку есть множество способов в реальности, чтобы «сказать почти то же самое» [1].

Перевод текстов играет неопределимую роль в развитии человечества. С его помощью люди познают культуру других стран, приобщаются к мировому наследию. Знания и умения переводчика здесь играют значительную роль. Именно поэтому к людям этой профессии предъявляются очень высокие требования. Квалифицированный переводчик должен свободно владеть всеми уровнями языка, обязан знать особенности национальной культуры страны, ее историю, экономику, географию и политику. Без подобных знаний невозможно корректно передать смысл, содержание и особенности текста.

Велика работа и заслуга переводчика в работе с профессиональной литературой. Перевод медицинских, математических, юридических и других текстов определенных направлений без соответствующих знаний (прежде всего – знаний терминов и понимания специфики текста) невозможен.

Не менее важен профессиональный и качественный перевод в художественной литературе. Читатели не задумываются о том, какую работу провёл переводчик, чтобы интерпретировать иноязычный текст в соответствии с реалиями языка перевода. Одна из самых сложных областей перевода художественного текста – фразеологизмы. Их особенной чертой является частичное или полное несоответствие плана содержания плану выражения, что определяет специфику данного фразеологизма и оказывает влияние на выбор приемов и способов перевода. Сложности адекватного понимания и перевода фразеологизмов обусловлены также их образностью и утратой компонентами фразеологизмов самостоятельного лексического значения.

При переводе может возникнуть ряд трудностей, которые приводят к достаточно серьёзному искажению смысла, а иногда и к полной его потере. Фразеологизм остается непонятным для читателя. Определенные сложности может вызвать сходство фразеологизма со свободным сочетанием. Рассмотрим на примере перевода фразеологизмов английского и французского языков.

Например, при переводе романа Эда Гринвуда «Бег теней» фразеологизм «He was in a brown study» переведён «Он вышел из своего коричневого кабинета». В данном случае английский фразеологизм, который обозначает «Он глубоко задумался», был принят за свободное сочетание слов и не был распознан. Это обстоятельство повлекло за собой ряд грубых ошибок в переводе [2].

Фраза «It's not my cup of tea» дословно переводится: «Это не моя чашка чая». Казалось бы, фраза ясна и понятна: если мы сидим за столом и собираемся выпить чашечку чая со своим другом, но в английском языке эта фраза употребляется чаще всего в значении «Это не в моем вкусе». Например: «He is not my cup of tea» – «Он не в моем вкусе». Во французском языке есть фраза, которая в дословном переводе тоже звучит «Это не моя чашка чая» (Ce n'est pas ma tasse de thé), но обозначает «Мне дискомфортно» [3].

Многие фразеологизмы в английском языке исконно английские, их авторы – неизвестны. Подобные фразеологизмы могут быть связаны с традициями, обычаями и культурой английского народа. Приведем пример выражения, связанного с географией Великобритании: «to carry coal to Newcastle» – «возить уголь в Ньюкасл» означает возить что-то туда, где этого и так много. Ньюкасл – центр английской угольной промышленности. Существует эквивалент данной поговорки в русском языке: «Ты едешь в Тулу со своим самоваром».

«Hobson's choice» переводится на русский язык как «выбор Хобсона», что означает вынужденный выбор. Хобсон владел платной конюшней в Кембридже в XVI веке и обязывал своих клиентов брать только ближайшую к выходу лошадь. Фразеологизм «according to Cocker» – «как по Кокеру» в дословном переводе, имеет значение правильно, точно, по всем правилам (Э. Кокер, 1631–1675, автор английского учебника арифметики, широко распространенного в XVII в.)

Рассмотрим интересные фразеологизмы, связанные с погодными условиями. «It's raining cats and dogs» дословно переводится как «дождь льет кошками и собаками». В русском языке существует эквивалент «льет как из ведра». В далеком XVI веке крыши домов были покрыты толстым слоем соломы, что делало их особенно привле-



кательным местом для собак, кошек и других небольших животных. Во время проливных дождей животные иногда поскользнулись и падали вниз, а англичане стали ассоциировать сильный дождь с падающими котами и собаками, отсюда и возникло выражение «it's raining cats and dogs» [4].

Нередко в художественной литературе или в разговорном английском языке мы можем встретить фразу «Fred kicked the bucket» («Фред пнул ведро»). Со стороны довольно странно услышать эту фразу, не зная её значение. Чаще всего она воспринимается буквально, и мы представляем некоего Фреда, пинающего ведро ногами. Однако выражение «Fred kicked the bucket» является идиомой или поговоркой. Те, кто хорошо знают английский, понимают, что этот фразеологизм применяется в том случае, когда говорят, что человек умер. Этимология этого выражения неясна. Существует версия, что мрачное выражение имеет отношение к случаю самоубийства через повешение: некто, собираясь повеситься, становится на ведро, а потом пинает его, выбивая из-под ног, оказавшись самоповешенным.

Фразеологизм «to pull someone's leg» означает «шутить над кем-то». В русском языке не существует эквивалента этой идиоме. Но её происхождение вызывает интерес. Выражение относится к XVIII веку, когда улицы больших городов Великобритании были похожи на реки грязи. В то время у англичан была популярна «шутка»: палкой с крюком на конце «подставляли ножку» какому-либо неприятному человеку, и он падал лицом в грязь [5].

Фразеологизм «to face the music» означает нести ответственность за свои поступки, эквивалентен русской поговорке «расхлебывать кашу». История происхождения этого выражения берёт свое начало в Британской армии, где каждый военный суд сопровождался игрой военного оркестра. Таким образом, обвиняемый должен был встретиться лицом к лицу не только с обвинениями, но и со звуками барабанов. Так появилось выражение «встретить музыку» или «to face the music» [6].

Во французском языке, как и в английском, существует множество слов и выражений, к которым трудно подобрать русский эквивалент. Изучение данных слов представляет собой своеобразное погружение во французскую культуру, а их изучение повышает качество владения французским языком, так как употребление подобной лексики характерно лишь для носителей языка.

Некоторые французские фразеологизмы берут свое начало из далекого прошлого. Например, «une réponse de Normand» означает

уклончивый ответ, ни да ни нет (дословно: «ответ нормандца»). Старый нормандский закон позволял тому, кто подписал контракт, расторгнуть его в течение 24 часов. Из-за этого им не могли доверять, ведь даже подпись не означала, что он не нарушит соглашение. Рассмотрим еще одно выражение: «une promesse de Gascon» – пустое обещание (дословно: «обещание гасконца»). Это выражение зародилось в XVI веке. Во французской провинции Гасконь осуществлялась тренировка солдат, чья доблесть и боевые качества были преувеличены самими гасконцами.

Франция всегда изображалась как страна куртуазной любви. Нельзя не упомянуть интересные французские фразы, связанные с этой темой.

Например, выражение «Jolie laide», которое переводится на русский как «довольно уродливый», что не совсем точно передает его фактическое значение. Этот термин относится к тому, кто обладает уникальной или нетрадиционной красотой. Это чувство, когда вы смотрите на кого-то, зная, что он не соответствует общему культурному представлению о привлекательности, и все же находите его привлекательным.

«Tue-l'amour» означает что-то, что заставляет человека перестать испытывать любовь. Это те вещи, которые отталкивают вас и заставляют забыть о ваших романтических или чувственных намерениях. Его можно использовать серьезно или в шутку. Например, «Sa nouvelle coupe de cheveux est un vrai tue-l'amour!», что в переводе означает «Его новая прическа – настоящий убийца страсти!».

В процессе перевода возникают ситуации, когда для обозначения определенного поведения или чувства трудно подобрать нужный эквивалент. Например, во французском языке существует выражение «Yaourter» или «Chanter en yaourt». Эта фраза стала популярна благодаря фильму 1994 года «Le Péril Jeune», слово «yaourter» означает пение путем воспроизведения звуков и звукоподражаний, когда вы не знаете текста или языка песни.

Довольно интересное французское слово, которое употребляется в неформальном общении – «bof». Оно означает нерешительность, когда вы не уверены, говорить «да» («oui») или «нет» («non»). Слово «bof» очень полезно, когда вы не хотите давать прямой ответ.

Во французском языке существует фраза «L'esprit d'escalier» – фраза, эквивалентная русской поговорке «задним умом крепок», означающая, что человек находит правильный/хороший ответ, когда время для него уже упущено. Дословный перевод звучит следующим

образом: «достойный ответ приходит, когда человек уже вышел из помещения на лестницу или лестничную площадку».

Даже сами французы иногда сталкиваются с некоторыми трудностями при употреблении родного языка. Например, глагол «cuire» – варить, печь, жарить; существительное «unescuison» – степень прожарки; «cuit / cuite» означает вареный(-ая) / прожаренный(-ая). Но в сленге «unescuite» еще означает состояние, когда человек сильно пьян. От этого и выражение: «prendre une cuite» – напиться. Соответственно, «cuit / cuite» несет и значение «пьяный в хлам».

Таким образом, работа переводчика представляет собой сложный процесс, который требует не только владение иностранным языком на высоком уровне, но и наличие экстралингвистических знаний культуры, быта, образа жизни страны переводимого языка. Особое внимание при переводе необходимо уделять переводу фразеологизмов и разговорных выражений, понимание смысла которых обеспечивает качество перевода письменного или устного текста.

### **Список использованной литературы**

1. Подидоро, С. Профессия переводчика [Электронный ресурс] / С. Подидоро. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professiya-perevodchika/viewer>. – Дата доступа: 28.03.2023.

2. Проблемы перевода фразеологических единиц [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3617388/page:6/>. – Дата доступа: 28.03.2023.

3. Speak English. 25 интересных английских фразеологизмов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ekaterina-alexeeva.ru/slovarnye-nabory/25-interesnyh-anglijskih-frazeologizmov.html>. – Дата доступа: 28.03.2023.

4. Миляева, Е. Н. Английская фразеология: история и современность [Электронный ресурс] / Е. Н. Миляева. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2018/11/12/angliyskaya-frazeologiya-istoriya-i-sovremennost>. – Дата доступа: 28.03.2023.

5. Фразеологизмы в английском [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/704760/>. – Дата доступа: 28.03.2023.

6. О происхождении некоторых идиом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://engblog.ru/origins-of-idioms>. – Дата доступа: 28.03.2023.

*А. И. Ляшенко*

## **ОСОБЕННОСТИ ЭВОЛЮЦИИ ОБРАЗА ХУДОЖНИКА В РАССКАЗЕ ЗМ. БЯДУЛИ «БОНДАР»**

*Статья посвящена анализу произведения «Бондар» Змитрака Бядули. Анализируются особенности создания образа художника. Подчеркиваются отличительные черты творца и результаты его художественной деятельности. Изучена связь художника с жизнью народа, а также значение произведений, художественно правдиво отражающих действительность. Исследованы особенности мировоззрения художника и его внутренних переживаний.*

**Ключевые слова:** *художник, творчество, образ, яркое воплощение, талант, чуткая душа.*

Проблема искусства и, в связи с этим, воплощение образа художника посредством слова всегда находились в центре внимания философов и поэтов самых разнообразных исторических и культурных эпох. Это объясняется прежде всего тем, что художники, как и писатели вообще, в исключительной степени воплощают окружающий мир с помощью художественных образов, поскольку живопись – один из наиболее ярких и впечатляющих видов искусства. Неслучайно довольно часто цитируют изречение философа Симонида: «Живопись – это немая поэзия, а поэзия – это говорящая живопись».

В современной литературе тема изобразительного искусства – одна из самых распространенных и актуальных, а роман о художнике – жанровая форма, не стареющая более трех столетий. Среди их авторов писатели такого уровня, что о них создают художественные произведения (Н. Гоголь, Л. Толстой, О. Уайльд, С. Моэм, М. Танк, В. Короткевич).

Однако прежде всего обратимся к понятию «образ художника». Это эстетическое понятие, обозначающее целостный взгляд на автора произведений искусства, его роль и функцию в обществе. Оно дифференцируется по двум значениям: первое из них предполагает обобщенное абстрагирование от конкретных личностей, творцов и объективное представление об их роли на той или иной стадии об-

ществленного развития; во втором случае имеется в виду конкретный образ определенной творческой индивидуальности.

На разных этапах истории в качестве «эталона» обычно выделяется конкретный тип художника, соответствующий ожиданиям и надеждам определенного класса или социальной группы.

Принципы воплощения образа художника связаны с проблемами понимания сущности и смысла искусства, ценностными ориентирами, эстетическими идеалами, а также процессами формирования эстетических взглядов. Поэтому всегда то или иное представление об идеале, типе творца искусства, существующее в общественном сознании, воспроизводится средствами литературы, театра, живописи и кинематографии. Например, в рассказе Змитрака Бядули «Велікодныя яйкі» в этой роли выступает даже маленький мальчик Степанка, который способен противостоять неприятию своего творчества деревенской общине, не приемлющей «белую ворону». Конфликт художника с толпой должен вылиться в нечто необычное, невероятное, ведь Степанка уже способен бороться за свою свободу, а значит, и за право быть включенным в мир искусства.

Художник, а это не всегда и не обязательно живописец, рассматривается прежде всего как творческая личность, способная к размышлению, самоанализу, «самокопанию». Его ум всегда «пульсирует», ему до всего есть дело, что почти всегда порождает ряд конкретных проблем, которые решаются прежде всего с помощью конфликта. Но именно этим – наличием большого творческого потенциала, постоянной готовностью к неутомимой борьбе за защиту своих идеалов – он и интересен писателю.

Змитрок Бядуля – один из писателей, кого волновали проблемы художественной деятельности, ее основные черты и тенденции развития. В своих произведениях он всегда акцентирует внимание на сущности таланта, роли внутренних переживаний и вдохновения в сознании человека. В период глубоких размышлений З. Бядуля особое внимание уделяет проблеме народного творчества, ее происхождению и эволюции. Профессор З. Мельникова подчеркивает задачи народного творчества в понимании писателя: «Вывучэнне і захаванне духоўнай і матэрыяльнай спадчыны народа павінна стаць важнай задачай для адукаванай беларускай моладзі. Ён пераконваў: усё, у чым праяўляецца адметнасць, «душа народа», неабходна збіраць, запісваць, фатаграфіраваць. Бо гэта і ёсць характэрна і багацце <...>». Она справедливо подчеркивает, что «тэма мастака і мастацтва ў класавым грамадстве хвалявала класікаў нашай літаратуры пачатку ХХ ст.» [цит. по: 1, с. 76].

Игнат Дворчанин подтверждает отличительную особенность Змитрака Бядули в восприятии творчества как одного из основных занятий человека, ведь писатель обладал уникальным мировоззрением, что объяснялось и его происхождением: «Творчасць З. Бядулі стаіць вельмі блізка да творчасці сялянскіх пісьменьнікаў. Але ўжо з самых ранніх твораў заўважаецца і розніца. Бядуля выступае, як поэт хараства. Ня ёсьць яшчэ гэта сьвядомае служэньне хараству, стварэньне культу яго, як гэта будзем бачыць пасля пісьменьнікаў формы і прыгоста. Бядуля адчувае хараство душою, ён жыве гэтым хараством, для яго хараство – скарбніца поэзіі, крыніца натхнення. <...> Другое месца ў творчасці Бядулі займае быт сялян. Яго гора, злыбеды, перажаваньні выступаюць у сваёй непрыкрытай, рэальнай запраўднасьці. Часамі заўважаецца, што пісьменьнік падыходзіць да яго, як пабочны наглядчык, спакойны, яму сымпатызуючы» [цит. по: 1, с. 76].

Наиболее ярко эти проблемы воплощены в рассказе «Бондар», опубликованном под псевдонимом Ясакар в 1920 году в газете «Беларусь» и посвященном теме художника и искусства, невидимым связям между мастером и результатом его деятельности. В рассказе «Бондар» перед нами предстаёт настоящий художник, хотя он и занимается такой, казалось бы, повседневной работой. Писатель с любовью отмечает многогранность таланта бондаря, но особенно подчеркивает его безоговорочную преданность любимому делу: «Мэтаі яго жыцця былі не заробаткі, а праца сама па сабе, той любімы час працы, які дае праўдзівае шчасце майстру» [2, с. 165]. Обычный крестьянин входит в группу великих творцов мировой культуры. Автор подчеркивает поэтическую натуру главного героя рассказа, творца Данилы, которого очень легко обидеть и даже ранить.

Естественно, художник всегда находится в обществе, так как невозможно жить в обществе и быть независимым от него. Змитрок Бядуля стремится показать, что творец никогда не найдет взаимопонимания с агрессивной толпой. Человек, обладающий тонким духовным внутренним миром, смотрит на простых людей «звышку, нібы ведае вельмі важную, вялікую таемнасць, якую ім недаступна ведаць» [2, с. 165]. Писатель подчеркивает постоянный антагонизм между художником и простым народом, но винит в нем не только последнего: «майстар не павінен ганарліва адасабляцца ад людзей; свае талент і ўмельства трэба перадаваць іншым людзям, кожнаму неабходна бачыць і цаніць хараство жыцця і сваімі талентамі і працай упрыгожваць свет і жыццё людзей» [3, с. 26].

Как истинный поэт, Змитрок Бядуля акцентирует внимание на самом начале работы и характеризует суть творческого процесса двумя словами – «Цуд пачынаецца» [2, с. 167]. Писатель подчеркивает необходимость внешних факторов для создания соответствующей творческой атмосферы, которую так легко нарушить: «муха не павінна гудзець, мыш не павінна скрабці, ды наогул, ніхто з жывых істот не мае права перашкаджаць майстру» [2, с. 168].

Ещё в самом начале рассказа З. Бядуля подчеркивает одаренность главного героя Данилы, акцентируя внимание на его незаурядных способностях. Белорусский поэт не раз употребляет метафору «золотые руки», говоря о творческой деятельности Данилы. И в самом деле бондарь искусно справляется со своей работой, чем и заработал уважение среди людей: «Дзяцей у іх не было, гарэлкі ён не піў, так што «залатыя рукі», як казалі аб ім суседзі, кармілі яго даволі шчодрa. А «залатыя рукі» не настолькі цікавілі іх гаспадара Данілу тымі залатоўкамі і рублямі, што яны яму давалі, як здатнасцю і кемнасцю» [2, с. 164–165].

Отмечая вдохновенность и самоотдачу бондаря в процессе создания своих работ, Змитрок Бядуля именуется вёдра, корыта и ложки не просто домашней утварью, а «пекнатой», ведь они выходили из рук Данилы мощными, гладкими и очень изящными: «Ён бы паведаміў аб тым, як захопліваюць чалавека нязмерная радасць і шчырае шчасце, калі ён бачыць, што рукі яго твораць адну пекнату» [2, с. 166]. И это не удивительно, ведь сам процесс изготовления посуды придает мастеру сил, настолько погружает его в творческий процесс, что бондарь забывает о еде и сне. Для Данилы не имеет значения, сколько он сможет заработать на своих произведениях. Работа сама по себе, те мгновения, когда мастер может творить, забывая об окружающем мире, и являются истинным для него счастьем.

Каждый творческий человек всегда надеется на обратную связь. Когда барыня делает заказ Даниле на соответствующую продукцию, он чувствует, что его заметили и смогли оценить. Такая поддержка вдохновляет его, придает дополнительные силы. Однако, как ни удивительно, сам процесс работы, а также надежда на то, что его результаты будут высоко оценены, похоже, отнимают годы у бондаря Данилы. Финал произведения воспринимается тем более трагично. Барыня, в которой воплощено общество, равнодушна к продукции, сделанной идеально и профессионально, она не может оценить талант и труд бондаря. Непонимание губит не только воодушевление мастера, но и его самого. Ведь Данила приложил неве-

роятное количество усилий, буквально душу вложил в заказ, в надежде, что его наконец оценят по достоинству, создал из обычной утвари настоящее «хараство»: «Ці ж можна апавядаць аб тым, як ён пераглядаў, перамацаваў рукамі, пробаваў на язык палены, дошкі і звычайныя кавалкі дрэва, як ён іх сушыў, як з імі няньчыўся, каб стварыць з іх хараство, каб у іх душу пераліць» [2, с. 168–169]. Душа талантливого человека всегда сложна и хрупка, ее легко задеть даже одним словом или оскорблением. Художник страдает, его внутренний мир разрушен, ему не оказали должных почестей, не отметили кропотливость его работы.

Бондарь Данила предстает наивным человеком, вознесшим барыню на пьедестал, поверившим в ее особую чувствительность к красоте. А. Бязлепкина-Чарнякевич в статье «Пісьменніцкая публіцыстыка як ключ да разумення мастацкай творчасці на прыкладзе апавядання “Бондар” Змітрака Бядулі» утверждает: «калі зірнуць на творчачыма наўнага рэцыпіента, то найперш вылучаецца такі тэзіс: “непавага забівае мастака”. Гэтая думка ўпісваецца агулам у творчасць пісьменніка, бо З. Бядуля – аматар экзальтаваных сюжэтных рашэнняў, але ў вачах вучняў можа выглядаць моцным перабольшваннем: пані заплаціла майстру за працу, выканала ўсе дамоўленасці, а любіць і шанаваць яго яна не абавязана, як і не абавязана адпавядаць яго чаканням, пра якія яна нават не здагадвалася» [1, с. 77]. Так и умер талантливый бондарь с «золотыми руками». Данила перестает создавать свои работы, которыми когда-то славился на всю деревню. Хрупкое эго художника полностью уничтожено, его уже ничто не увлекает, а смерть художника влечет за собой смерть и личности. Он становится молчаливым и угрюмым, забрасывает свои инструменты, которые со временем ржавеют. Реплика автора, что бондаря Данилу хоронят в грубом и неуклюжем гробу, звучит как антитеза. И только его жена Авдотья замечает: «Якім бы вокам Даніла глянуў на гэтую непрыгожую труну?» [2, с. 172].

### Список использованной литературы

1. Бязлепкина-Чарнякевич, А. Пісьменніцкая публіцыстыка як ключ да разумення мастацкай творчасці на прыкладзе апавядання “Бондар” Змітрака Бядулі // А. Бязлепкина-Чарнякевич. – Роднае слова. – 2023 (7). – С. 75–79
2. Бядуля, З. Збор твораў. У 5 т. Т. 2. Вершы ў прозе. Лірычныя імпрэсіі. Апавяданні / З. Бядуля. – Мн.: Маст. літ., 1986 г. – 351 с.



3. Беларуская літаратура ў 10 класе : вучэб.-мэтад. дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэл. адук. з беларус. і рус. мовамі навучання / [З. П. Мельнікава і інш.]. – Мінск : НІА, 2011. – 189 с.

УДК 811.111'42'373.23:32:070(=111)

*М. С. Матвеева*

### **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ АНТРОПОНИМЫ ИЗ СФЕРЫ-ИСТОЧНИКА «ПОЛИТИКА» В БРИТАНСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ**

*В статье рассматриваются прецедентные имена из сферы-источника «Политика». Приводится определение понятия «прецедентное имя» и рассматриваются функции прецедентных имен. Представлен перечень прецедентных имен из британских печатных средств массовой информации, таких как “The Guardian”, “The Daily Mail”, “The Independent”, “The Times”, и дан анализ функционирования выявленных прецедентных имен в статьях британских газет.*

**Ключевые слова:** *прецедентное имя, функция, антропоним, СМИ, денотативное значение, коннотативное значение*

В настоящее время в средствах массовой информации, в частности в печатных СМИ, все чаще наблюдается использование прецедентных имен. В. В. Красных и Д. Б. Гудков дают следующее определение прецедентному имени: прецедентным именем следует считать ‘индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, или ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная’ [1, с. 67]. Прецедентное имя – эффективное стилистическое средство, которое дает возможность автору газетной или журнальной статьи преподнести информацию в яркой и нетривиальной форме. В публицистике прецедентные имена используются как в денотативном (прямом) значении, так и коннотативном (переносном). Однако наиболее частотными в печатных средствах массовой информации являются прецедентные имена, употребляемые в коннотативном значении, так как позволяют использовать большее

количество функций с помощью меньшего количества языковых средств. К таким функциям относятся следующие:

– моделирующая функция – функция формирования представлений о мире в виде модели. Прецедентное имя – важная часть национальной языковой картины мира;

– прагматическая функция – функция воздействия на адресата;

– эстетическая функция связана с тем, что прецедентные имена воспринимаются как способ эстетической оценки мира, они воспринимаются адресатом как эстетически значимые, привлекают к себе внимание необычной формулировкой выражения;

– парольная функция – прецедентные имена часто служат для обнаружения общности ментально-вербальной базы автора и читателя;

– людическая функция – автор задает загадку, а читатель ищет на нее ответ;

– эвфемическая функция – применение прецедентного имени иногда может смягчить высказывание, сделать его менее резким [2, с. 143–144].

Знание особенностей функционирования прецедентных имен является необходимым условием для понимания культуры представителей других лингвокультурных сообществ и способствует установлению межкультурных связей между ними.

Как известно, прецедентные имена имеют разные сферы-источники: литература, кинематограф, музыка, искусство, однако наиболее распространенной сферой-источником является политика. Обусловлено это тем, что политика – наиболее динамично развивающаяся сфера деятельности человека, которая крайне часто освещается в печатных средствах массовой информации.

Что же касается классификации прецедентных имен, то они подразделяются на несколько групп: антропонимы (имена и прозвища людей), зоонимы (клички животных), топонимы (названия географических объектов), космонимы (названия небесных тел), этнонимы (названия народов, племен, этнических групп), теонимы (имена божеств и мифических существ). Однако наиболее частотными являются антропонимы и топонимы. Так как представленная статья посвящена исследованию прецедентных антропонимов, остановимся подробнее именно на них и проведем анализ функционирования таких имен в текстах британских газет.

Материалом для настоящего исследования послужили прецедентные имена из таких британских СМИ, как “The Guardian”, “The Daily Mail”, “The Independent”, “The Times”.

Цель статьи – выявить прецедентные антропонимы в статьях британских газет и дать анализ их функционирования.

В ходе проведенного анализа были выделены две группы прецедентных имен: 1) прецедентные антропонимы, связанные с британскими политическими деятелями и 2) прецедентные антропонимы, связанные с политиками других стран.

1. Наиболее часто встречающимся прецедентным антропонимом является *Маргарет Тэтчер*. Маргарет Тэтчер занимала пост премьер-министра Великобритании с 1979 по 1990 год. Ее прозвали «железная леди» (Iron Lady или Iron Maiden) за жесткую внешнюю и внутреннюю политику, которую она проводила. Маргарет Тэтчер – неоднозначный политик, при этом яркая фигура на политической арене, о чем свидетельствует то, что и по сей день с ней сравнивают современных британских политиков, например, Терезу Мэй и Лиз Трасс. Например:

*Don't write off Theresa May. Like Margaret Thatcher, she can bounce back* [3].

В данном примере проводятся параллели между политическими карьерами двух премьер-министров. У Терезы Мэй, как и у Маргарет Тэтчер в свое время, был период, когда ее карьера находилась под угрозой и она могла лишиться своего поста, однако предприняла все попытки, чтобы этого не случилось, что говорит о ней как о сильной волевой личности с большим потенциалом, такой же, как Миссис Тэтчер. Прецедентное имя *Маргарет Тэтчер* актуализирует такие качества, как сила воли, твердость в принятии решений.

В следующем примере уже Лиз Трасс сравнивают с «железной леди». Маргарет Тэтчер – ролевая модель, пример для подражания для Лиз Трасс. Однако несмотря на то, что Лиз Трасс стремится походить на «железную леди», по словам автора статьи, Мисс Трасс не хватает интеллектуальных способностей и политического таланта, которыми обладала экс-премьер-министр Маргарет Тэтчер. Например:

*How similar is Liz Truss to Margaret Thatcher?* [4]

С Маргарет Тэтчер сравнивают не только ее коллег, но и представителей других сфер деятельности, например, музыкантов. В статье “Oh Morrissey, you're just like Mrs. Thatcher” (автор Крейг Браун) речь идет об автобиографии британского рок-музыканта, певца и автора песен Стивена Патрика Моррисси, в которой много внимания уделено жалости к себе. Автор статьи проводит параллель между музыкантом и Маргарет Тэтчер, которая также испытывала это чувство, когда покинула пост премьер-министра. Прецедентное имя *Маргарет Тэтчер* актуализирует негативную оценку. Например:

*Oh Morrissey, you're just like Mrs. Thatcher. Oddly enough, Morrissey shares his penchant for self-pity with his great bete-noir,*

*Margaret Thatcher, who seems to have devoted her long retirement to feeling sorry for herself* [5].

Второй британский политик, чье имя довольно часто встречается на страницах британских печатных средств массовой информации – Уинстон Черчилль. Уинстона Черчилля можно охарактеризовать как прирожденного лидера, однако он не был идейным политиком, партийная принадлежность была для него не важна.

Также имя Уинстона Черчилля ассоциируется с безрассудным авантюризмом и беспринципным оппортунизмом, что подчеркивает автор статьи, заголовок которой приведен ниже. Некоторое сходство между Борисом Джонсоном и Уинстоном Черчиллем имеется, однако оно, скорее, отдаленное, и Джонсон предстает некой пародией на Черчилля. А пребывание Джонсона на посту премьер-министра автор характеризует как фарс.

*Johnson as Churchill? History really does repeat as farce* [5].

Уинстон Черчилль представляет собой некий эталон того, каким должен быть премьер-министр, и Дэвид Кэмерон, по мнению автора статьи, этому эталону не соответствует. В данном примере с прецедентным именем *Уинстон Черчилль* связывают такие качества, как уверенность в своих действиях и непоколебимость.

*How Winston Churchill is making life difficult for David Cameron* [7].

В следующем примере прецедентное имя *Уинстон Черчилль* олицетворяет устойчивость перед лицом неудач, стойкость, способность восстанавливаться. По мнению британского политика Ханта, это то, что необходимо школам Британии. Однако, как утверждает автор статьи, школы и так подготовлены к неудачам и наставления Ханта представляются для них излишними. Например:

*We don't need Winston Churchill in the classroom* [8].

Еще одним примером прецедентного имени выступает имя Стэнли Болдуина в статье Николаса Уотта “Is David Cameron turning into the Stanley Baldwin of the 21<sup>st</sup> century” в газете “The Guardian”. Стэнли Болдуин – премьер-министр Великобритании в 1920-х–1930-х годах. Автор статьи проводит параллели между бывшим (Стэнли Болдуин) и нынешним (речь идет о премьер-министре Соединенного Королевства в 2011 году, Дэвиде Кэмероне) премьер-министрами. Прецедентное имя *Стэнли Болдуин* воплощает образ успешного политического деятеля, несмотря на непопулярную политику, которую он проводил. Например:

*Is David Cameron turning into the Stanley Baldwin of the 21<sup>st</sup> century?* [9]

2. В приведенном контексте автор использует прецедентное имя *Гитлер*, которое тесно связано с прецедентной ситуацией вторжения Адольфа Гитлера в Польшу в 1939 году. Эта ситуация используется принцем Чарльзом как реакция на присоединение Крыма к России. Например:

*Russia slams Prince Charles' Putin-Hitler jibe. Russia criticized Prince Charles' reported comparison of President Vladimir Putin to Adolf Hitler and protested the matter Thursday in a face-to-face meeting with British officials* [10].

Если в предыдущем примере автор проводил сравнение между Владимиром Путиным и Адольфом Гитлером, то в следующем контексте подобные параллели проводятся уже между Гитлером и американским президентом Дональдом Трампом. Прецедентное имя *Гитлер* в данной ситуации тесно связано с нацизмом, а политику Трампа в отношении Северной Кореи сравнивают с этим явлением. Также проводятся параллели между блокированием администрацией Трампа поставок медикаментов в Северную Корею и блокадой Ленинграда. Например:

*North Korea likens Trump to Hitler* [11].

С Гитлером сравнивают не только политиков, но и целые организации. Так, в примере, приведенном ниже, бывший мэр Лондона Борис Джонсон проводит параллели между целями Европейским союзом с целями Адольфа Гитлера. Джонсон утверждает, что блок из 28 стран создает сверхгосударство и отражает попытку нацистского лидера доминировать на континенте. Например:

*Ex-London Mayor Boris Johnson compares the EU to Hitler* [12].

В следующем примере сравнение проводится с политическим оппонентом Гитлера – Иосифом Сталиным. Автор статьи утверждает, что Владимира Путина нельзя назвать Сталиным, он не совершал тех поступков, которые совершил Сталин. Но при этом автор делает акцент на том, что Путин – более опасный и коварный политик, он действует гораздо тоньше. Например:

*Of course Mr Putin is not Stalin. He has not – yet – declared war on an economic class such as the kulaks, not engaged in a murderous campaign of modern day antisemitism, as Stalin was about to embark upon at the moment of his death* [13].

Другой советский политик, с которым проводят параллели – Леонид Брежнев. В статье под заголовком, приведенном ниже, отмечается, что правление Путина все больше напоминает брежневские времена. Путин также консолидировал власть, снискал уважение у

армии, правил во время периода экономического роста, вел борьбу с олигархами, затем его правление вошло в период упадка. Например:

*Putin is no Stalin. He's a latter-day Brezhnev* [14].

Выше были упомянуты прецедентные имена, связанные с политиками прошлых эпох, однако имена политических деятелей современности также становятся прецедентными. Так, в статье Оливера Буркемана “Nick Clegg – the British Obama?” в качестве прецедентного использовано имя *Обама*. Однако автор проводит очень отдаленные параллели между двумя политиками, говоря, что суть именно в том, что Клегг – это британская версия Барака Обамы, а не его точная копия. Например:

*Nick Clegg – the British Obama?* [15]

Таким, образом, в ходе проведенного анализа были выявлены две группы прецедентных антропонимов: 1) прецедентные антропонимы, связанные с британскими политическими деятелями и 2) прецедентные антропонимы, связанные с политиками других стран. Выявленные английские прецедентные антропонимы чаще употребляются коннотативно, т. е. дают некую оценку или характеристику объекту. СМИ Великобритании уделяют особое внимание образам американских и британских политиков, так как они хорошо известны как авторам статей, так и читателям. Использование прецедентных антропонимов в печатных СМИ является эффективным языковым инструментом, с помощью которого автор доступно преподносит рассматриваемую проблему, а также воздействует на эмоции и сознание читателя.

### Список использованной литературы

1. Красных, В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестник Московского университета. – Сер.9. Филология. – 1997. – № 3. – С. 62–75.

2. Нахимова, Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е. А. Нахимова. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т.; Институт социального образования, 2007. – 207 с.

3. Jenkins, S. Don't write off Theresa May. Like Margaret Thatcher, she can bounce back / S. Jenkins // The Guardian. 2017. 19 July [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jul/19/thatcher-theresa-may-fox-lion-survive>. – Дата доступа: 22.03.2023.

4. Drury, C. How similar is Liz Truss to Margaret Thatcher? / C. Drury // The Independent 2022. 3 September [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/liz-truss-margaret-thatcher-similarities-b2159085.html>. – Дата доступа: 19.02.23.

5. Brown, C. Oh Morrissey, you're just like Mrs. Thatcher / C. Brown // The Daily Mail. 2013. 03 December [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dailymail.co.uk/debate/article-2521006/Oh-Morrissey-youre-just-like-Mrs-Thatcher.html>. – Дата доступа: 20.03.2023.

6. Wheatcroft, G. Johnson as Churchill? History really does repeat as farce / G. Wheatcroft // The Guardian. 2020. 20 March [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/20/johnson-as-churchill-history-repeat-as-farce>. – Дата доступа: 22.03.2023.

7. Muir, H. How Winston Churchill is making life difficult for David Cameron / H. Muir // The Guardian. 2014. 30 October [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/oct/30/winston-churchill-life-difficult-david-cameron-boris-johnson>. – Дата доступа: 23.03.2023.

8. Coslett, Rh, L. We don't need Winston Churchill in the classroom / Rh. L. Coslett // The Guardian. 2014. 7 December [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/dec/07/state-schools-tristram-hunt-churchill-education>. – Дата доступа: 23.03.2023.

9. Watt N. Is David Cameron turning into the Stanley Baldwin of the 21<sup>st</sup> century / N. Watt // The Guardian. 2011. 29 December [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/politics/wintour-and-watt/2011/dec/29/edmiliband-davidcameron>. – Дата доступа: 27.03.2023.

10. AFP North Korea likens Trump to Hitler // The Daily Mail. 2017. 27 June [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dailymail.co.uk/wires/afp/article-4642894/North-Korea-likens-Trump-Hitler.html>. – Дата доступа: 20.03.2023.

11. Associated Press Russia slams Prince Charles' Putin-Hitler jibe // The Daily Mail. 2014. 22 May [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dailymail.co.uk/wires/ap/article-2636224/Russia-slams-Prince-Charles-Putin-Hitler-jibe.html>. – Дата доступа: 20.03.2023.

12. Associated Press Ex-London Mayor Boris Johnson compares the EU to Hitler // The Daily Mail. 2016. 15 May [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <https://www.dailymail.co.uk/wires/ap/article-3591280/Ex-London-Mayor-Boris-Johnson-compares-EU-Hitler.html>. – Дата доступа: 18.03.2023.

13. Voices Putin doesn't resemble Stalin – he is more subtle than that // The Independent 2018. 24 January [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.independent.co.uk/voices/editorials/putin-doesn-t-resemble-stalin-he-is-more-subtle-than-that-a8176131.html>. – Дата доступа: 28.03.23.

14. Boyes, R. Putin is no Stalin. He's a latter day Brezhnev / R. Boyes // The Times. 2012. 06 December [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thetimes.co.uk/article/putin-is-no-stalin-hes-a-latter-day-brezhnev-jgjftxjr8td>. – Дата доступа: 28.03.2023.

15. Burkeman O. Nick Klegg – the British Obama? / O. Burkeman // The Guardian. 2010. 19 April [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/politics/2010/apr/19/nick-clegg-obama>. – Дата доступа: 29.03.2023.

**УДК 821.111(73)-31\*Э.Уокер**

***Н. В. Насон***

### **СИСТЕМА МОТИВОВ В РОМАННОЙ ПРОЗЕ ЭЛИС УОКЕР**

*В статье рассматривается творчество Элис Уокер, которая является ярким представителем афроамериканской литературы XX века. На примере ее романной прозы выделяются наиболее часто встречающиеся мотивы, которые определяют основные черты творческой манеры писательницы. Отмечается, что для художественного пространства романов Элис Уокер характерен феномен преемственности и единства, что становится возможным благодаря интертекстуальному характеру ее стиля.*

**Ключевые слова:** *афроамериканская литература, романная проза, художественное пространство, система мотивов, символизм, архетип.*

Элис Уокер – одна из самых ярких представительниц эпохи мультикультурализма. Из-под пера этой афроамериканской писательницы выходят разноплановые и весьма неоднозначные произведения, рассматривая которые в совокупности можно выделить ряд повторяющихся мотивов.



Наиболее часто встречающимся мотивом в романной прозе Элис Уокер можно назвать мотив возрождения (трансформации). В его основе – убежденность писательницы в скрытом потенциале к перерождению, присущем каждому человеку. Герои романов Элис Уокер зачастую оказываются в сложных жизненных ситуациях, требующих от них не только принять новую реальность, но и «переродиться», отказавшись от своих прежних взглядов и убеждений и приняв новые. Так, Грейндж Коупленд («Третья жизнь Грейнджа Коупленда»), Труман Хелд («Меридиан»), Альберт («Цвет пурпурный») не просто порывают с прошлым, а обретают новую жизненную философию, проходя мучительный путь трансформации и обретая давно потерянный смысл в жизни. Так, например, Альберт, один из персонажей романа «Цвет пурпурный», на протяжении большей части произведения – антагонист, препятствующий нормальному течению жизни главной героини (Сили), однако в последних главах мы видим, что он не просто раскаялся в своих поступках, но и стал совершенно другим человеком, что принесло ему душевное равновесие и покой. Если в начале романа он – враг Сили, то в конце – ее друг, и их дружба – это еще один признак того, какие большие внутренние изменения произошли в душе этого человека.

Одним из символов романа «Секрет радости» является мандала как источник жизненной энергии и как архетипический символ человеческого совершенства [1], что непосредственно перекликается с тематикой произведения, в центре которого оказывается личностный рост и самовыражение. Образ главной героини представлен через множественные идентичности. Одновременно она и африканка, и американка и афроамериканка. Наконец, в ее душе есть место и бессознательному, которое глубоко скрыто и проявляется лишь во снах. Фрагменты ее личности соответствуют четырем сегментам внешнего круга мандалы, при этом присутствует ярко выраженное стремление к обретению целостности, непреодолимое желание стать тем, кем она является на самом деле, невзирая на обстоятельства. Душевные метания главной героини олицетворяют процесс поиска идентичности, результатом которого в конечном итоге становится гармоничный баланс и принятие собственного «я». Элис Уокер использует мандалу как отражение текущего внутреннего состояния своей героини, а также ее стремления к обретению целостности.

Еще один мотив, который встречается в большинстве романов Элис Уокер и частично связан с предыдущим, – это мотив поиска. В произведениях писательницы жизнь главных героев часто уподоб-

ляется долгому путешествию, которое сопровождается непрерывным духовным ростом и обретением новых знаний. Как правило, жизненная дорога, по которой идут персонажи произведений Элис Уокер, оказывается полна препятствий, но они готовы идти на риски, даже перед лицом неизвестности. Их главная движущая сила – надежда обрести искомое, несмотря на возможные трудности. Большинству персонажей Элис Уокер приходится рисковать на выбранном пути. Они лицом к лицу сталкиваются с опасностями, перед ними открываются новые возможности и радужные перспективы, иногда им доводится пережить подлинный триумф, а иногда их постигает разочарование, и они вынуждены начинать все с самого начала. При этом Элис Уокер часто наделяет своих персонажей рядом дополнительных характеристик. Например, основная черта Грейнджа Коупленда («Третья жизнь Грейнджа Коупленда») – это бесстрашие. Он без колебаний нарушает закон, чтобы дать своей внучке шанс на спасение. Меридиан («Меридиан») свойственна внутренняя сила и устремленность. Она готова до конца отстаивать свои убеждения, несмотря на серьезную болезнь и вероятную смерть. Беззащитность Сили («Цвет пурпурный») сочетается с большим мужеством, что позволяет ей противостоять страху и оскорблениям. Таши («Секрет радости») демонстрирует удивительную жизнестойкость на фоне тягот, которые выпали на ее долю. Главная героиня романа «Пришло время открыть сердце» Кейт Толкинтри сочетает все вышеперечисленные характеристики. Это зрелая женщина, за плечами которой большой опыт. Когда Элис Уокер писала этот роман, она писала о себе. Кейт – это во многом прототип самой писательницы. Их сближает даже возраст. Элис Уокер было 58 лет, когда был опубликован роман. Ее героине – 57. Кейт достигла того предела, когда понимает, что значительная часть жизни осталась позади, но при этом она не знает, как жить дальше. Если в предыдущих романах поиски главных героев начинаются в сравнительно молодом возрасте (например, Меридиан было всего 17 лет, когда она начала свой путь, а Сили была еще младше), то Кейт не только успела побывать замужем, но и развестись. Ее дети давно выросли, и она, переживая кризис, испытывает потребность в новой цели. Поиски Кейт – это поиски смысла жизни.

Еще одна черта, характерная для творческой манеры Элис Уокер, – это обращение к темам, которые в силу устоявшихся традиций часто замалчиваются. Она без колебаний готова бросить вызов сложившемуся порядку вещей, еще считает его несправедливым. По словам американского критика Барбары Кристиан, «такое своеволие

является признаком настоящего писателя, призвание которого – ставить под сомнение привычные социальные и культурные убеждения и переосмысливать их в свете собственного жизненного опыта» [2, с. 270]. Так, например, в романе «Третья жизнь Грейнджа Коупленда» Уокер бесстрашно описывает столь «неудобную» тему семейного насилия, показывая, что враг может быть совсем рядом. Роман «Цвет пурпурный» также начинается с насилия со стороны близкого человека, которому доверяла главная героиня. По мере развития сюжета становится очевидным, что подобная травма не проходит бесследно, а оставляет страшные душевные раны, с которыми не всегда получается справиться самостоятельно. Приняв однажды на себя роль жертвы, героиня вынуждена пройти долгий путь, чтобы вновь найти радость в жизни.

Четвертый мотив, который тесно переплетается с предыдущим и еще больше роднит романную прозу Элис Уокер с фольклорными традициями, – это мотив страдания и печали, который часто находит выражение в эмоциональном тоне повествования, как в романе «Третья жизнь Грейнджа Коупленда». Серые и безликие будни, безрадостное настроение героев, полное безволие наилучшим образом передает описание пейзажа: «Недалеко от дома начинался лес, полный зверей и птиц. Но это были небольшие звери и молчаливые птицы, подчас не издававшие за день ни единого звука» [3, с. 6]. Эти строки проникнуты безысходностью и как нельзя лучше отражают состояние героев. В романе «Меридиан» мотив страдания проявляется в попытках главной героини решить для себя вопрос о возможности убийства ради великой цели. При этом в ее сознании постоянно возникает образ убитого ребенка, ставшего невинной жертвой беззакония и вседозволенности. Размышления Меридиан тесно перекликаются с идеями Ф. М. Достоевского, с творчеством которого Элис Уокер хорошо знакома, и о чем она неоднократно упоминала в многочисленных интервью: «... от высшей гармонии совершенно отказываюсь. Не стоит она слезинки хотя бы одного только замученного ребенка... Не стоит потому, что слезинки его остались неискупленными. Они должны быть искуплены, иначе не может быть и гармонии. Но чем, чем ты искупишь их? Разве это возможно? Неужто тем, что они будут отомщены? Но зачем мне их отмщение, зачем мне ад для мучителей, что тут ад может поправить, когда те уже замучены? И какая же гармония, если ад: я простить хочу и обнять хочу, я не хочу, чтобы страдали больше. И если страдания детей пошли на пополнение той суммы страданий, которая необходима была для покупки истины, то я утверждаю заранее, что вся истина не стоит такой цены» [4]. Меридиан в свою оче-

редь говорит следующее: «Чтобы ты не совершил, знай, что я прощаю тебя» [5, с. 213], хотя столь простое решение далось ей нелегко. Об этом свидетельствуют многочисленные повторы в тексте одного и того же вопроса, который мучает главную героиню. То, что Элис Уокер наделяет свою героиню столь жизнеутверждающей философией, готовностью к прощению и самопожертвованию, безусловно, роднит столь далеких на первый взгляд писателей.

Мотив страдания присутствует и в романе «Секрет радости». Нравственные и физические муки Таши становятся еще более заметны на фоне образа Лизетт, любовницы ее мужа. Используя прием контраста, постоянно противопоставляя столь похожие и столь разные судьбы, Элис Уокер наглядно демонстрирует, чего оказалась лишена Таши.

Таким образом, прибегая к вариациям одной и той же темы и используя повторяющиеся мотивы в своем творчестве, Элис Уокер создает ощущение преемственности и единства художественного пространства своих романов.

Феномен преемственности становится еще более заметным благодаря тому факту, что Элис Уокер в своем творчестве ориентируется на использование в качестве «строительного материала» для своих произведений элементов прошлых культур, что является чертой, характерной для многих авторов постмодернистских текстов. Для описания подобного явления используется понятие интертекстуальность, разработанное теоретиками постструктурализма Ю. Кристевой и Р. Бартом. Интертекстуальность предполагает, что история, общество, культура могут быть прочитаны как текст, а потому весь мир превращается в интертекст. Подобным образом, автор творит почти бессознательно, механически аккумулируя все предшествующие художественные приемы, культурные «коды», структуры. В итоге текст перерастает в «раскавыченную цитату» [6, с. 93–95].

Повторяющиеся мотивы и интертекстуальный характер романной прозы Элис Уокер позволяют ей более глубоко раскрыть свой творческий замысел, осветить волнующие ее проблемы с различных точек зрения, определить их причины и предложить возможные пути их решения, а также, что представляется немаловажным, добиться более сильного эмоционального воздействия на читателя.

### **Список использованной литературы**

1. Глоссарий аналитической психологии К. Г. Юнга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.33plus1.ru/Decor/Art/Russian/MIF/C\\_G\\_Jung.htm](http://www.33plus1.ru/Decor/Art/Russian/MIF/C_G_Jung.htm). – Дата доступа: 15.03.2023.

2. Walker, A. Warrior Marks: Female Genital Mutilation and the Sexual Blinding of Women / Alice Walker. – N.Y., San Diego, L.: Harcourt Brace Jovanovich, 1993. – 373 p.

3. Walker, A. The third life of Grange Copeland / Alice Walker. – The Women's Press, 1986. – 248 p.

4. Иррациональность преступления и рациональность наказания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://zhurnal.lib.ru/d/dimitrin\\_dima/predes1.shtml](http://zhurnal.lib.ru/d/dimitrin_dima/predes1.shtml). – Дата доступа: 12.04.2023.

5. Walker, A. Meridian / Alice Walker. – Washington Square Press, 1977. – 222 p.

6. Гиленсон, Б. А. История литературы США: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Б. А. Гиленсон. – М.: Издат. центр «Академия», 2003 г. – 704 с.

УДК 811.161.3'42(043.3)

*Н. Я. Пятрова*

**КАНТЭКСТУАЛЬНАЯ КАНАТАЦЫЯ ЯК СПОСАБ  
ПРАЯЎЛЕННЯ МОЎНАЙ АСОБЫ ПІСЬМЕННІКА  
(НА МАТЭРЫЯЛЕ ТЭКСТАЎ МІХАСЯ ЗАРЭЦКАГА)**

*У артыкуле разглядаецца праблема індывідуальнасці маўлення. Звяртаецца ўвага на моўныя сродкі, якія ствараюць унікальнасць і непаўторнасць ідыялекту. Асноўная ўвага надаецца кантэкстуальным канатацыям. Прыводзіцца азначэнне лінгвістычнай катэгорыі канатацыі, вызначаецца яе месца ў аўтарскім маўленні. На матэрыяле тэкстаў Міхася Зарэцкага паказаны розныя варыянты кантэкстуальных пераўтварэнняў на аснове канатацый.*

**Ключавыя словы:** ідыялект, моўная асоба, індывідуальнасць маўлення, кантэкст, кантэкстуальныя пераўтварэнні, канатацыя.

На сучасным этапе развіцця лінгвістычнай навукі ўвага даследчыкаў скіравана на праблему індывідуальнасці маўлення. Выяўленне індывідуальна-аўтарскіх асаблівасцей тэксту – адна з найскладанейшых і неадназначных праблем філалогіі. Нягледзячы на тое, што ў аснове любога тэксту пакладзены магчымасці зыходнай мовы, яе агульналітаратурныя нормы, аднолькавыя і абавязковыя для

ўсіх, кожнаму тэксту ўласціва ўнікальнасць і непаўторнасць, паколькі за кожным тэкстам стаіць яго стваральнік, які па-свойму ўспрымае і адлюстроўвае навакольны свет, мае адрозны ад іншых жыццёвы вопыт, валодае пэўнай сістэмай ведаў, мае свае схільнасці, інтарэсы, асаблівасці паводзін і т. п. [1, с. 247].

Ствараючы тэкст, моўная асоба ўсвядомлена, г. зн. інтэнцыянальна, пераўтварае стандартную сістэму агульнанароднай мовы ў спецыфічную сістэму сваёй рэпрэзентацыі, у выніку чаго з'яўляюцца асаблівыя моўныя сродкі, якія і вызначаюць індывідуальнасць маўлення. Такія лексічныя адзінкі набываюць статус ідыялектэм і выяўляюцца шляхам выбаркі з тэкстаў моўнай асобы адзінак, якія пры суаднясенні з агульнанароднай мовай будуць формай ці зместам адрознівацца ад лексем, характэрных для маўленчага узусу [2, с. 182].

Кантэкстуальныя канатацыі з'яўляюцца даволі пашыраным спосабам праяўлення індывідуальнасці ў маўленні. Пад лінгвістычнай катэгорыяй канатацыі мы разумеем “патэнцыяльную ўласцівасць мовы актуалізаваць у імпліцытнай форме другасныя семантычныя сувязі слова, у выніку чаго выказванне ўзбагачаецца дадатковымі лагічнымі сэнсамі, эмацыянальна-ацэначнымі і экспрэсіўна-вобразнымі значэннямі” [3, с. 7].

У тэкстах знакамітага беларускага пісьменніка Міхася Зарэцкага назіраецца мноства лексічных адзінак з канататыўнымі адценнямі, менавіта схільнасць аўтара да тых ці іншых канатацый складае спецыфіку яго індывідуальнага маўлення. Так, для ідыялекту М. Зарэцкага характэрны кантэкстуальна-семантычныя пераўтварэнні, у выніку якіх узнікаюць пеяратыўныя (зніжаныя, негатыўныя) семантычныя адценні, неўласцівыя пэўным словам як адзінкам агульнанароднай мовы. Прыкладамі могуць служыць ідыялектэмы *герой, палітык, любачка, туземец, трубадур, верхавод, мухамор* і інш.

Разгледзім канататыўны кампанент лексемы *герой*, які ў традыцыйным выкарыстанні меліяратыўны: ‘чалавек, які ажыццявіў подзвіг’ [ТСБМ [4], т. 2, с. 47]. М. Зарэцкі ўкладае ў сэнс слова адценне зневажальнасці, якое становіцца больш выразным за кошт выдзялення слова пры дапамозе двукося: *У 1918 годзе тут лютавалі ў крывавай раскошы ашалелыя банды пана Доўбар-Мусніцкага – “героя”, які ... заліў Беларусь крывёй мірнага жыхарства, асвятліў яе крывавым бляскам пажараў, агаласіў смяротным стогнам і плачам* [Цені крывавай мінуўшчыны<sup>1</sup>, т. 4, с. 316].

---

<sup>1</sup> Тут і далей прыклады прыводзяцца паводле выдання [5] з пазначэннем назвы твора, тома і старонкі.

Назваючы *туземцамі* насельнікаў палескай вёскі Кузьмічы, якія жывуць у *адвечным жудасным брудзе і цемрадзі*, якія зусім не ведаюць лазні і апынуліся ў *царстве старажытнага дзікунства* [Падарожжа на новую зямлю, т. 4, с. 84], пісьменнік адначасова ўкладае ў значэнне слова адценне спачування і іроніі, за кошт чаго яно вызначаецца экспрэсіяй зніжанага характару.

Арыгінальна выкарыстоўвае аўтар нейтральныя словы для якаснай характарыстыкі персанажаў. Заўважаецца, што аўтарскія канатацыі ў такім выпадку абумоўлены шырокім кантэкстам. Так, лексічная адзінка *палітык*, якая ўзуальна не мае адмоўнай семантыкі, у рамане М. Зарэцкага “Вязьмо” развівае негатыўную канатацыю пры характарыстыцы злоснага кулака Гвардыяна: *Гвардыян – палітык. Ён нідзе не паказваецца, ні з кім не размаўляе, а тым часам усе канцы ў яго сыходзяцца* [Вязьмо, т. 3, с. 61]. Для стварэння вобраза гэтага ж персанажа аўтар выбірае таксама лексему *трон*, традыцыйнае значэнне якой пазбаўлена пеяратаўнай, іранічнай семантыкі. Называючы *тронам* звычайнае крэсла, пісьменнік стварае запамінальны вобраз карыслівага і хцівага чалавека, прагнага да нажывы: *У двух процілежных кутах стаіць ... наймілейшая Гвардыянава рэч - шырокае і глыбокае спрунжынавае крэсла. На гэтым троне любіў часам пасядзець Цімафей Міронавіч* [Вязьмо, т. 3, с. 35].

Якасная характарыстыка кулакоў ствараецца і размоўнай лексэмай *верхавод*: ‘той, хто верхаводзіць; заправіла, ваяк’. Негатыўнае адценне ўзнікае ў кампанентным складзе лексічнага значэння: *А па заплеччу цёрліся верхаводы – кулацкія агенты – рабілі сваю цёмную справу* [Лісты ад знаёмага, т. 4, с. 103]. Адзінка выступае ў радзе асацыятыўна збліжаных слоў, аксіялагічна раўнапраўных (*верхаводы, кулацкія агенты, цёмная справа*).

У адпаведнасці з устаноўкай аўтара народна-паэтычная лексема *любачка*, якая мае меліяратыўнае значэнне ‘мілы, дарагі’ [ТСБМ, т. 3, с. 66], у кантэксце развівае іранічны сэнс, выражае ацэнку неадабрэння: *Ты, любачка, ведаеш, хто гэта праводзіць калектывізацыю? Ты ведаеш, супроць каго ты ідзеш? ... Ты супроць Савецкай улады?* [Вязьмо, т. 3, с. 95]. У мікракантэксце пеяратаўную семантыку мае і слова *трубадур*: *Кулакі не прамінулі і гэта скарыстаць, распалілі ў ім крыўду, настроілі супроць калгаснага кіраўніцтва і зрабілі яго сваім трубадурам* [Лісты ад знаёмага, т. 4, с. 109]. Пераноснае значэнне гэтай лексемы ва ўзуальным выкарыстанні не дазваляе адзначыць зніжанай экспрэсіі: ‘той, хто ўслаўляе што-небудзь’ [ТСБМ, т. 5, кн. 1, с. 523].

Канататыўнае адценне ідыялектэмы *мухамор* абумоўлена мікракантэкстам: *У чытальні таксама нікога, адна бібліятэкарша. Пульхная, свежа-гнілая, мухамор... Не любіць Даніла* [Бель; т.1, с. 184]. Экспрэсіўны зарад зніжанасці слова *мухамор*, якога яно па традыцыі не мае, у кантэксте падтрымліваецца семантыкай аўтарскага кампазіта *свежа-гнілы*. За кошт кантэкстуальна-семантычнага пераўтварэння ўзуальнай лексічнай адзінкі *мухамор* пісьменнік стварае запамінальны вобраз няветлівай і грубай бібліятэкаркі.

Такім чынам, пеярэатыўныя канатацыі ў ідыялекце М. Зарэцкага абумоўлены як мікракантэкстам, так і шырокім кантэкстам усяго твора. Спецыфіку ідыялекту пісьменніка фарміруюць таксама і лексічныя адзінкі, канататыўныя кампаненты якіх выяўляюць іронію: *Доба ўвёў Галенку ў свае апартаменты троху замяшаны* [Пачатак шчасця, т. 1, с. 473]; *Вера церпіць гэта без асаблівай прыкрасці: ёй, на праўдзе сказаць, Плаксава асярочная сімпатыя куды мілей за абажанне большасці сівецкіх рыцараў* [Вязьмо, т. 3, с. 43]. Так, называючы звычайную сялянскую хату бедняка Добы *апартаментамі* ('вялікія раскошныя пакоі' [ТСБМ, т. 1, с. 244]), вясковых кавалераў *рыцарамі* ('самаадданы, велікадушны і высакародны чалавек, абаронца каго-небудзь' [ТСБМ, т. 4, с. 741]), пісьменнік, валодаючы пачуццём гумару, стварае жартоўныя сітуацыі ў творах філасофска-этычнай ідэйнай накіраванасці. Аўтарскай іроніі не пазбаўлены і прыклады, у якіх вясковец дзядзька Ахрэм атрымлівае мянушку *Галілей*: *Ды і Галілей той зусім не Галілей, а звычайны селянін-бядняк* [Вязьмо, т. 3, с. 18] і завецца *вялікім вынаходцам зямлі сівецкае* [Вязьмо, т. 3, с. 129]. *Філософ* у кантэкстах М. Зарэцкага – просты селянін *Плакс* [Вязьмо, т. 3, с. 13]; *зубасты звер з хобатам і сліной спаміж зубоў* – звычайная землечарпалка [Падарожжа на новую зямлю, т. 4, с. 90]; *Дон Кіхот дваццатага веку* – неадукаваны дзівак *Нікадзім* [Сцежкі-дарожкі; т. 2, с. 208]; *формулай* пісьменнік называе эканаміста *Пражэню* [Рубеж, т. 4, с. 36]; гаворка неадукаванага селяніна – *аналогія* [Лісты ад знаёмага, т. 4, с. 108]; звычайныя інжынеры *Гнеўка* і *Прышчэпаў* – *балотныя фараоны* [Падарожжа на новую зямлю, т. 4, с. 77] і інш.

У аўтарскіх тэкстах стылістычна нейтральныя словы *артэрыя*, *эпапея*, *арганізм* і інш. за кошт метафарычнага ўжывання развіваюць меліяратыўныя канатацыі: *Араса стане новай жыватворнай артэрыяй гэтага раёна* [Падарожжа на новую зямлю, т. 4, с. 90]. Называючы невялікую палескую рэчку *артэрыяй*, М. Зарэцкі надае ёй асаблівую сэнсавую значнасць, што ў пэўнай ступені рэалізуецца



праз уключэнне ў атрыбутыўнае словазлучэнне *жыватворная артэрыя* матываванага прыметніка-эпітэта. Як аксіялагічна значная вызначаецца лексема *эпапея*, якой М. Зарэцкі называе вёску Бортнікі: *Бортнікі – гэта эпапея. Бортнікі заслужылі таго, каб быць запісанымі на чырвонай дошцы рэвалюцыі. Тут быў гераізм, тут была барацьба з непамерна вялікім ворагам, адважная барацьба на жыццё і смерць* [Цені крывавай мінуўшчыны, т. 4, с. 320]. Выкарыстоўваючы слова *эпапея* ў характарыстыцы падзей, якія адбыліся ў вёсцы ў час першай сусветнай вайны, аўтар падкрэслівае маштабы трагедыі, паказвае мужнасць жыхароў вёскі, выражае спачуванне, павагу да іх, таму нейтральная лексема *эпапея* развівае ў аўтарскім кантэксте меліяратыўны сэнс.

Станоўчыя ў эмацыянальным плане асацыяцыі пісьменніка адлюстроўваюцца і ў наступным прыкладзе: *У цудоўным, нябачаным у свеце творчым напружанні класа выразна чуў ён гарачую пульсацыю крыві таго магутага **арганізма**, які завецца сусветны пралетарыят* [Рубеж, т. 4, с. 49]. Слова *арганізм* выкарыстана з эматыўным адценнем захаплення, усхвалення сацыяльнай сутнасці з’явы, што мае на ўвазе станоўчую ацэнку. Пазітыўныя катанатацыі ствараюцца таксама ў аўтарскіх кантэкстах, дзе Палессе названа пісьменнікам *Новай Зямлёй*, а рака Прыпяць – *Амазонкай* [Падарожжа на новую зямлю, т. 4, с. 73; с. 92]; дзе пралетарская дзяржава асацыіруецца з *маладым свежым арганізмам* [Лісты ад знаёмага, т. 4, с. 98]; дзе *сінтэз жніўных песень* – гэта горад [Голы звер, т. 2, с. 36]. Такім чынам, меліяратыўныя канатацыі ў тэкстах М. Зарэцкага з’яўляюцца рэпрэзентантамі станоўчай аўтарскай ацэнкі пэўных з’яў, уласцівасцей і інш.

Актыўнымі сродкамі канатацыі ў ідыялекце М. Зарэцкага з’яўляюцца кантэкстуальныя сінонімы і антонімы. У наступных прыкладах сінанімічныя сувязі паміж словамі фарміруюцца ў кантэксте на аснове асацыятыўнасці, сінанімічныя рады індывідуалізуюцца за кошт парушэння традыцыйнага ўяўлення пра блізкасць значэнняў: *Ён узяў яе за руку так **асцярожна і квола**, як звычайна бяруць гадзіннік, каб паглядзець на расчынены механізм* [Голы звер; т. 2, с. 27]; *На твары звычайная **ўглыбленасць, сур’ёзнасць*** [Голы звер; т. 2, с. 30]. ТСБМ падае наступныя лексічныя значэнні падкрэсленых слоў: *асцярожны* – ‘які дзейнічае з аглядкай, імкнецца прадбачыць магчымую непрыемнасць, небяспеку’ [ТСБМ, т. 1, с. 292]; *квола* – ‘фізічна неразвіты’, ‘невялікі па сіле’, ‘недастаткова моцны’, ‘малы, нязначны’ [ТСБМ, т. 2, с. 678]; *углыбіцца* – ‘пранікнуць углыб, унутр’, ‘засяродзіцца, цалкам аддацца якой-небудзь справе’

[ТСБМ, т. 5, кн. 2, с. 61]; *сур'эзнасць* – ‘уласцівасць і стан сур'эзнага’, ‘удумленыя адносіны да чаго-небудзь’ [ТСБМ, т. 5, кн. 1, с. 389]. Зразумела, што ў такіх значэннях лексемы *асцярожна – квола; углыбленасць – сур'эзнасць* сінонімамі не з'яўляюцца, але збліжэнне гэтых слоў у аўтарскім кантэксце становіцца магчымым дзякуючы індывідуальнаму ўспрыманню, у выніку чаго ўстанаўліваецца сэнсавая блізкасць слоў.

Аўтарскія антонімы мы таксама кваліфікуем як ідыялектэмы, паколькі такія супрацьпастаўленні ўзнікаюць у кантэксце на аснове асацыяцый пісьменніка, сведчаць аб нестандартнасці аўтарскага мыслення: *Гарэла галава. У ёй не думкі, а стрыкатыя, балючыя, як агонь, вобразы-бліскавіцы* [Голы звер; т. 2, с. 23]; *Гэтага сходу чакалі ўсе: і партыйныя, і беспартыйныя, і прыяцелі партыі, і ворагі, і сур'эзныя людзі, і скалазубы* [Вязьмо; т. 3, с. 177]; *Цяпер вы ўжо хітрыя, а мы яшчэ дурні* [Вязьмо; т.3, с. 58]. Антанімічныя кампаненты *думкі – вобразы-бліскавіцы; сур'эзныя людзі – скалазубы; хітрыя – дурні* кантрастуюць толькі ў межах аўтарскага кантэксту, яны “ўзнаўляюцца ў свядомасці чытача і садзейнічаюць актывізацыі асацыятыўных пошукаў” [6, с. 20].

Такім чынам, кантэкстуальна-семантычнае пераўтварэнне ўзуальных лексічных адзінак, ці кантэкстуальная канатацыя, з'яўляецца важным паказчыкам індывідуальнасці маўлення. У выніку такога аўтарскага пераасэнсавання ўзуальныя словы развіваюць дадатковыя сэнсы і асацыяцыі. Асяроддзем з'яўлення індывідуальна-аўтарскіх значэнняў выступае кантэкст, які надае лексеме семантычную ёмістасць, вобразнасць і асаблівую значнасць.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Петрова, Н. Е. Языковая личность в контексте когнитивных исследований языка / Н. Е. Петрова // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание : сборник статей и материалов / Сост. С. С. Наседкина, общ. ред. Е. А. Куштым. – Челябинск : Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского, 2023. – С. 245–248.

2. Леденёва, В. В. Особенности идиолекта Н. С. Лескова: средства номинации и предикации: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01 / В. В. Леденёва. – Москва, 2000. – 481 с.

3. Богорад, Т. А. Семантико-стилистические средства коннотации в послевоенной прозе В. Кеппена: автореф. дис. ... канд. филол.

наук: 10.02.04 / Т. А. Богорад; Минский государственный педагогический институт иностранных языков. – Минск, 1988. – 14 с.

4. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. / АН БССР, Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа; рэдкал.: К. К. Атраховіч [і інш.]. – Мінск: Бел. Сав. Энциклапедыя, 1977 – 1984. – 5 т.

5. Зарэцкі, М. Збор твораў: у 4 т. / М. Зарэцкі. – Мінск: Маст. літ., 1989 – 1992. – 4 т.

6. Старасценка, Т. Я. Лексіка-стылістычныя сродкі рэалізацыі кантрасту (на матэрыяле твораў Алесья Разанава): дыс. ... канд. філал. навук: 10.02.01 / Т. Я. Старасценка. – Мінск, 2001. – 137 с.

УДК 811.112.2'367.4:821.112.2-3\*Т.Манн

*Н. Е. Тихоненко*

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕМЕЦКИХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В НОВЕЛЛЕ ТОМАСА МАННА «ТОНИО КРЁГЕР»**

*В данной статье рассматриваются основные типы словосочетаний немецкого языка в соответствии с принадлежностью стержневого слова к определённой части речи. Словосочетания возникают на основе синтаксической валентности слов, их способности вступать в соединения друг с другом. Глагольные и именные словосочетания являются наиболее часто встречаемыми типами словосочетаний в немецком языке, что обусловлено, прежде всего, доминированием глагола и существительного, а также валентными свойствами этих частей речи. Развитие синтаксической системы языка можно наблюдать в изменении семантической ёмкости синтаксических образований, таких как словосочетание и предложение.*

**Ключевые слова:** *классификация словосочетаний, часть речи, стержневое слово, зависимый конституент, синтаксическая валентность.*

Словосочетание представляет собой особую структурную единицу в системе синтаксиса. Словосочетания образуются в результате семантического и грамматического распространения слова, принадлежащего к определенной части речи, в соответствии с присущими этому слову валентными свойствами. Помимо словосочетаний в предло-

жении могут выступать и другие соединения слов: сочинительные ряды, состоящие из нескольких полнозначных слов (типа *Vater, Mutter und Kinder*); так называемые предикативные словосочетания (типа *der Schüler schreibt*); особого типа сочетания модальных глаголов с инфинитивом (напр., *sie muß schon angekommen sein*); различные сочетания полнозначного и служебного или вспомогательного слова (*das Haus, ein Haus*), предложные конструкции (*in den Garten, im Garten*); сочетание глаголов с возвратной частицей (типа *sich waschen*), аналитические формы глагола (*bin gelaufen, ist gefragt worden*).

Сопоставление словосочетания с другими типами соединений слов, выступающих в предложении, и противопоставление их друг другу в их наиболее существенных признаках не только способствует более глубокому проникновению в структуру словосочетания, более полному осознанию его специфики как особой структурной единицы в системе синтаксиса, но и помогает провести чёткую грань между словосочетанием и похожим на него образованием.

Валентность слова позволяет одним единицам языка вступать в соединения с другими единицами, причём имеется в виду, как их структура, так и их семантика. Без валентности слова не могли бы сочетаться и образовываться словосочетания, которые и являются предметом нашего исследования. Для дальнейшего же исследования словосочетаний и их функционирования в немецком языке нам необходимо рассмотреть их классификацию. При этом хотелось бы отметить, что сколь многогранны исследования словосочетаний, столь разнообразны принципы их классификации.

Н. И. Филичева, придерживаясь классификации словосочетаний В. В. Виноградова, исключила из неё те соединения слов, которые не обладают характерными признаками словосочетания. В основу её классификации был положен принцип принадлежности стержневого слова к той или иной части речи. По этому принципу различают следующие функциональные классы словосочетаний: 1) вербальные (глагольные); 2) субстантивные; 3) адъективные; 4) адвербиальные; 5) прономинальные; 6) словосочетания с числительным в качестве стержневого слова [1, с. 71–72].

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

**Глагольные словосочетания.** Можно выделить несколько групп глагольных словосочетаний:

1) глагольные словосочетания как результат реализации одной обстоятельственной валентности стержневого слова. Глагол в качестве стержневого слова может сочетаться с существительным, наречием, причастием и числительным, напр.: «...und **auf der Straße hielten** ihn Herren und Damen **an...**» [2, с. 9]. «*Indem er seine etwa schräg stehenden Braunen zusammenzog und die Lippen zum Pfeifen gerundet **hielt***» [2, с. 8]. «*Ich **habe** Ihnen **gut** zugehört, Tonio, von Anfang bis zu Ende...*» [2, с. 41]. «*Dabei steckte sie ihren Pinsel zu der Palette in die linke Hand, reichte ihm die rechte und **blickte ihm lachend und kopfschüttelnd** ins Gesicht*» [2, с. 28].

2) глагольные словосочетания как результат реализации одной объектной валентности стержневого слова. Здесь образуются словосочетания с существительным в винительном, дательном и родительном падежах. Данные словосочетания могут быть образованы как без предлога, так и с предлогом, напр.: «...die Liebe ihm viel Schmerz, Drangsal und Demütigung bringen müsse, daß sie überdies **den Frieden zerstöre** und das Herz mit Melodien **überfülle...** » [2, с. 18]. «*Jeder echte und aufrichtige Künstler **lächelt über die Naivität dieses Pfuscher-Irrtums**, – melancholisch vielleicht, aber er lächelt*» [2, с. 31]. «*Er **wehrte seinen Augen**, sich ihr zu nahen, und dennoch traf sein Blick beständig auf sie... »* [2, с. 20]. «...denn Herr Knaak hatte etwas gar zu Drolliges **aus dem Zwischenfall gemacht**, und man amüsierte sich wie im Theater» [2, с. 21]. «*Einmal, durch irgend eine Verknüpfung von Vorstellungen, **erinnerte er sich flüchtig eines fernen Bekannten, Adalberts, des Novellisten**, der wußte, was er wollte, und sich ins Kaffeehaus begeben hatte, um der Frühlingsluft zu entgehen*» [2, с. 64].

3) глагольные словосочетания как результат реализации одной предикативной валентности стержневого слова. К данному типу словосочетаний относятся словосочетания с инфинитивом, напр.: «*Hatte Hans es vergessen, fiel es ihm erst jetzt wieder ein, dass sie heute Mittag ein wenig zusammen **spazieren gehen wollten?***» [2, с. 7].

4) содружества глагольных словосочетаний как результат одновременной реализации двух объектных валентностей стержневого слова, как результат одновременной реализации объектных и обстоятельственных валентностей стержневого слова, как результат одновременной реализации предикативной и других валентностей стержневого слова, напр.: «*Sie **hielten ihre Mützen fest** und **beugten die Köpfe vor dem***

*starken, feuchten Wind, der in dem kahlen Geäst der Bäume knarrte und stöhnte»* [2, с. 16]. «*Er hielt seinen Hut in der Hand und verbeugte sich sogar ein wenig, obgleich Lisaweta Iwanowna seine Freundin war, der er Alles sagte* » [2, с. 28]. «*Sie hatte nicht viel getanzt, die Kavaliere hatten sich nicht sonderlich um sie bemüht, und er hatte sie einsam mit herb geschlossenen Lippen an der Wand sitzen sehen»* [2, с. 68].

**Именные словосочетания.** Следует различать беспредложные именные словосочетания и именные словосочетания с предлогами. Эти два больших разряда словосочетаний отличаются друг от друга характером отношений между конститuentами и способом выражения этих отношений. Беспредложные словосочетания делятся на две подгруппы: 1) словосочетания с существительным в родительном падеже, напр.: «*Hans in eine kurze Seemanns-Oberjacke, über welcher auf Schultern und Rücken der breite, blaue Kragen seines Marine-Anzuges lag, und Tonio in einen grauen Gurt-Paletot»* [2, с. 8]. «*Hans trug eine dänische Matrosenmütze mit kurzen Bändern, unter der ein Schopf seines bastblonden Haares hervorquoll»* [2, с. 8]. 2) словосочетания с согласующимся в падеже существительным, напр.: «*Der Mutter Tonios jedoch, seiner schönen, schwarzhaarigen Mutter Consuelo...waren die Zeugnisse grundeinerlei»* [2, с. 10].

Оттенки определительных отношений, выражаемых предложными словосочетаниями с существительными, весьма многообразны (отношение содержащего и содержимого, определительно-ограничительные отношения, отношение принадлежности к стране, коллективу и т. д.), напр.: «*Sie hielt gerade ihr Löffelchen mit Tee in der Nähe des Mundes und erstarrte in dieser Haltung»* [2, с. 37]. «*Denn das Glück, sagte er sich, ist nicht, geliebt zu werden; das ist eine mit Ekel gemischte Genugtuung für die Eitelkeit»* [2, с. 23].

Число субстантивных словосочетаний с зависимым словом именем прилагательным и причастием довольно велико в современном немецком языке. Они выражают определительные отношения, «*Wer so blaue Augen hätte...*» [2, с. 12]. «*Es waren ganze Familien, ältere und junge Leute, ja sogar ein paar Kinder»* [2, с. 62]. «*In dem ausgeräumten Salon brannten die Gasflammendes Kronleuchters und die Kerzen auf dem Kamin»* [2, с. 19].

Местоимение в качестве зависимого слова распространяет существительное, выражает его признак на основе указательных отношений: лично-притяжательных, указательно-пространственных, количественно-обобщающих, «*Man übte Quadrille, und zu Tonio Krögers*

*tiefem Erschrecken befand er sich mit Inge Holm in ein und demselben Carre»* [2, с. 20]. «*Guten Tag, Hans Hansen, mit deinem netten Schopff! Bist du noch Primus? Grüß' Papa und Mama, mein prächtiger Junge...*» [2, с. 12].

Субстантивные словосочетания с зависимым числительным можно разделить на словосочетания с согласуемым и несогласуемым числительным, напр.: «...*diese schlichte und harte Lehre hatte seine vierzehnjährige Seele bereits vom Leben entgegengenommen*» [2, с. 9]. «*Hans und Tonio hatten Zeit, nach der Schule spazieren zu gehen, weil sie beide Häusern angehörten, in denen erst um vier Uhr zu Mittag gegessen wurde*» [2, с. 8].

Именные словосочетания с зависимым наречием сравнительно немногочисленны, поскольку круг наречий, вступающих в соединение с существительными, ограничен, напр.: «*Man ging rückwärts und unter Verbeugung zur Tür hinaus...*» [2, с. 19]. «*Vielleicht war es das Erbteil seines Vaters in ihm das ihn (Tonio) dort unten so leiden machte*» [2, с. 26].

В сочетании с инфинитивом вступают не все существительные, а лишь сравнительно небольшая группа – существительные с отвлеченным значением, «*Die alte Familie der Kröger war nach und nach in einen Zustand des Abbröckelns und der Zersetzung geraten, und die Leute hatten Grund, Tonio Krögers eigenes Sein und Wesen ebenfalls zu den Merkmalen dieses Zustandes zu rechnen*» [2, с. 25].

**Адъективные словосочетания.** Функциональные возможности и структурно-семантические особенности этих словосочетаний определяются лексико-грамматическими свойствами стержневого слова. Выступая в качестве стержневого слова, прилагательные обладают определительными валентными свойствами, реализующимися в сочетании с существительными, наречиями, инфинитивом, напр.: «*Diese Haltung und Miene war Tonio eigentümlich*» [2, с. 8]. «*Sein Kopf war schwer von der Fahrt...*» [2, с. 43]. «*Er war außerordentlich hübsch und wohlgestaltet, breit in den Schultern und schmal in den Hüften*» [2, с. 8]. «... *daß ich es oft sterbensmüde bin, das Menschliche darzustellen, ohne am Menschlichen teilzuhaben*» [2, с. 32].

**Адвербиальные словосочетания.** Категория наречия в современном немецком языке категория сокращающаяся, не имеющая достаточно четких границ. Продолжается переход наречий в категорию прилагательных. Однако валентные свойства наречия реализуются в сочетании с другими наречиями и с существительными, напр.: «... *so ward er doch auf einmal sehr weich gestimmt*» [2, с. 9]. «*Aber in seiner durcharbeiteten Stirn, über der sein dunkles Haar so außerordentlich*

*simpel und korrekt sich scheidete, war ein nervöses Zucken...»* [2, с. 29].  
«*Aber zu diesem Berufe kam allwöchentlich Ballettmeister Knaak **eigens von Hamburg herbei***» [2, с. 18].

**Прономинальные словосочетания.** Словосочетания со стержневым словом – местоимением сравнительно немногочисленны, что связано со спецификой местоимения как части речи. Местоимению свойственны определительные валентные свойства, которые реализуются в сочетаниях с существительными, прилагательными, наречиями, числительными и другими местоимениями, напр.: «*“Ich habe jetzt **etwas Wundervolles** gelesen, **etwas Prachtvolles...**” sagte er*» [2, с. 13]. «*Siehe sie an, die guten Schüler und **die von solider Mittelmäßigkeit***» [2, с. 11]. «*Hans und Tonio hatten Zeit, nach der Schule spazieren zu gehen, weil **sie beide** Häusern angehörten, in denen erst um vier Uhr zu Mittag gegessen wurde*» [2, с. 8]. «*...weshalb **alle diese** wundervoll beherrschte Körperlichkeit ihm im Grunde etwas wie Bewunderung abgewann*» [2, с. 20].

**Словосочетания со стержневым словом – числительным.** Числительному свойственны определительные валентные свойства, которые реализуются в сочетании с другими числительными, существительными и наречиями, напр.: «*Es wurde neun ein Viertel, es wurde beinahe **halb zehn Uhr***» [2, с. 88]. «*Die zweite von rechts war die Herzogin*» [2, с. 53].

Развитие синтаксической системы каждого языка, в том числе и немецкого, – это сложный, комплексный и противоречивый процесс, который непосредственно связан с историей языка. Изменение сочетаемости грамматических разрядов и форм слов, типов предложений, а также отдельных слов и их семантических рядов является первым очевидным признаком развития и изменения языка. Примером такого изменения может служить создание новых грамматических разрядов или форм слов и типов предложений, новых отдельных слов или семантических разрядов слов с новыми сочетательными закономерностями. Далее развитие синтаксической системы можно наблюдать в изменении семантической ёмкости синтаксических образований, таких как словосочетание и предложение, а также отдельных грамматических форм, которые предназначены для синтаксических функций. И, наконец, развитие языка и его синтаксической системы состоит в изменении форм структурной организации синтаксических единиц. Все эти изменения можно наблюдать и фиксировать в художественных произведениях, поскольку они являются отражением развития и становления языка.



## Список использованной литературы

1. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н. И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1969. – 205 с.
2. Mann, Thomas. Tonio Kröger / Th. Mann. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 126 S.

УДК 811.1/.8

*О. Н. Чалова*

### СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО АКТА САМООПРАВДАНИЯ В НАУЧНОЙ ДИСКУССИИ

*В статье поднимается вопрос о расширении коммуникативно-прагматических границ научной коммуникации, о проникновении в сферу научного общения речевых феноменов, не типичных для данной сферы. Одним из таких феноменов признается речевой акт самооправдания, характеризующийся в работе с точки зрения самых разных параметров, в том числе и с позиций изменений, происходящих в его семантико-прагматической структуре под действием специфики чуждой для него дискурсивной системы (научной), которые (изменения) и позволяют ему приспособиться к условиям новой коммуникативной среды (научной).*

***Ключевые слова:** дискурс, научный дискурс, научный диалог, речевой акт, самооправдание.*

Как известно, любая дискурсивная система (в том числе и научный дискурс) задает конкретный режим производства высказываний, допускает использование одних речевых актов и устраняет функционирование других [1; 2 и др.]. В то же время практически в любом типе дискурса можно встретить речевые действия, которые не являются органичными и естественными для данной коммуникативной сферы. Их присутствие детерминировано не спецификой этой сферы, а сиюминутными особенностями коммуникативной ситуации и прагматического контекста.

В такой жанровой разновидности научного дискурса, как устная научная дискуссия (научный диалог), одним из чужеродных высказываний, не входящих естественным образом в построение данного жанра, стоит признать речевой акт *самооправдания*, под которым традиционно понимается либо признание себя невиновным, сопровождаемое приведением доводов в пользу своей невиновности, либо признание своей вины в сочетании с мотивировкой причин своего проступка (см., например, [3]).

Понятно, что оправдательные высказывания представляют собой неотъемлемую часть юридического дискурса, а также вполне уместны в политическом, обыденно-разговорном и некоторых других типах коммуникации, что обусловлено прагматической сущностью указанных дискурсивных систем, широкой представленностью в них обвинительных сообщений, типичной нормативной реакцией на которые является самооправдание.

Что же касается научной дискуссии, то использование в ней оправдательных высказываний казалось бы должно противоречить базовым принципам научной речи (объективность, бесстрастность, безличность и проч.), которые выступают в качестве механизма, позволяющего контролировать использование подобных сообщений. Однако в реальной практике научного диалога речевые акты самооправдания не выглядят аномально, что связано с влиянием на них коммуникативной специфики научной дискуссии, меняющей семантико-прагматические свойства самооправданий и превращающей их из признания или непризнания своей вины (субъективное чувство) в признание или непризнание своей ошибки (объективного действия), но при этом сохраняющей их основную функционал (самозащита, прояснение ситуации, извинение и под.). Такие изменения в семантике самооправданий под действием дискурсивных категорий рассматриваемой сферы общения вызывают неподдельный исследовательский интерес к данному феномену.

В связи с этим остановимся подробнее на оправдательных высказываниях в научной дискуссии, рассмотрим их основные разновидности с целью расширения представлений о размывании коммуникативно-прагматических границ научного дискурса, уточнения прагматической сущности и функциональных возможностях самооправданий в научном диалоге, а также выявления факторов, влияющих на их появление в изучаемой коммуникативной сфере.

По нашим данным, научный диалог весьма охотно допускает включение оправдательных речевых актов в свой состав, о чем сви-

детельствует их некоторая вариативность. Как минимум в научной дискуссии можно выделить два вида самооправдания – *иллокутивно вынужденное* и *иллокутивно независимое*, причем востребованность каждого из них в научном диалоге примерно одинакова.

Под *иллокутивно независимым самооправданием* подразумевается самооправдание, не обусловленное прагматической направленностью предшествующей реплики собеседника и предполагающее 1) признание возможной ошибочности собственного мнения либо отказ / уход от ответа в сочетании с 2) объяснением причин этой предполагаемой ошибочности или отказа. По сути, речь идет об оправдании своей собственной несостоятельности (полной или частичной) как аргументатора на определенном этапе речевого взаимодействия, ср.:

*Я не специалист в этой структуре, но я понимаю это так: все одинаковые или близкие, кроме крепкого хозяина, все остальные одинаковы. Столыпин кому-то дал возможность вырваться вперед, кому-то – недотянуть, т. е. началась разноуровневость.*

*Я не экономист, но, насколько я понимаю, в той же вышке есть достаточно много квалифицированных людей, причем в разных сферах.*

*Я не готовился специально, поэтому то, что я скажу, будет экспромт.*

*Это очень сложная проблема. Я не считаю себя достаточно компетентным, чтобы прописывать конкретные рецепты.*

*Я не берусь судить, насколько власть и государство разошлись во времена опричнины – в конце концов, я не специалист по этой теме, а историков, которые бы четко ответили на этот вопрос, я не знаю.*

Как видно из примеров, иллокутивно независимое самооправдание почти всегда принимает форму имплицитной ссылки на незнание, в которой констатация собственной некомпетентности в том или ином вопросе, во-первых, легко считывается, а во-вторых, одновременно с этим представляет собой мотивировку причин этой некомпетентности (принадлежность к другой профессиональной среде, нехватка возможности подготовиться к ответу / выступлению и прочие неблагоприятные обстоятельства). Помимо этого, иллокутивно независимое самооправдание призвано выполнять и другие функции, связанные с перераспределением речевой инициативы в диалоге. Если в первых трех примерах коммуникант при помощи самооправдания (*Я не специалист...*, *я не экономист* и т. д.) не просто стремится избежать критики оппонента, но и при этом сохранить речевую активность, то в последних двух репликах самооправдание фактически

служит средством отказа от инициативы, приемом размыкания коммуникативного контакта и уход от ответа. В любом случае иллокутивно независимое самооправдание почти всегда *проспективно* по отношению к основному высказыванию: говорящий заранее предупреждает адресата об уязвимых сторонах своего ответа или выступления в целом, способствуя, таким образом, реализации защитной роли самооправдания (уклонение от критики) и обеспечивая относительную успешность своего основного высказывания (*А в последние дни я сильно разболелся. Поэтому подготовка была несколько скомкана и я успел подготовить только часть презентации*).

В отношении иллокутивно независимого самооправдания важно отметить следующее:

1) только имплицитные (а не эксплицитные) ссылки на незнание стоит интерпретировать в качестве самооправдательного действия: так, прямому указанию на отсутствие сведений без последующей мотивировки своей несостоятельности как аргументатора *У меня нет никаких ассоциаций по этому поводу* или *Мне это неизвестно* (не сопровождаемому мотивировкой своего незнания или даже слабой попыткой ответа) едва ли можно присвоить статус самооправдания, поскольку он в большей степени обладает самодискредитирующим потенциалом, чем защитно-предупредительным, в то время как имплицитные апелляции к незнанию характеризуются одновременно и самодискредитирующими, и превентивными свойствами; кроме того, эксплицитные ссылки на незнание оказываются крайне не толерантными по отношению к собеседнику, так как оставляют последнего в полном неведении как касательно запрашиваемых им сведений, так и касательно причин, лежащих в основе незнания;

2) далеко не каждое защитно-предупредительное (по отношению к собственному выступлению) действие следует трактовать в качестве самооправдания: *Я не берусь, конечно, давать сейчас какие-то исчерпывающие определения, но контекстуально предложил бы «двойное» употребление понятия – условно, с большой буквы и с маленькой* (несмотря на то, что вводная часть *Я не берусь, конечно, давать сейчас какие-то исчерпывающие определения* практически исключает возможность негативной реакции со стороны адресата, тем не менее отсутствие экспликации мотивов, лежащих в основе невозможности сформулировать «исчерпывающие определения», исключают подобные действия из числа случаев самооправдания);

3) помимо ссылок на незнание иллокутивно независимое самооправдание способно принимать, пусть и реже, и другие формы,

например указания на сложность вопроса, допускающего и поясняющего возможную несостоятельность ответа: *Это сложный вопрос, думаю, что ничего не решится, пока не будут сделаны какие-либо шаги к объединению этих стран.*

В отличие от иллокутивно независимого самооправдания, иллокутивно вынужденное сообщение в большей степени ориентировано на восстановление авторитета своего отправителя, который (авторитет) в той или иной мере мог пострадать в результате компрометирующих высказываний речевого партнера. Говоря иначе, *иллокутивно вынужденное самооправдание* обусловлено прагматикой реплики оппонента и чаще всего представляет собой либо отказ от ответственности, навязываемой оппонентом, от причастности к обсуждаемому факту / событию, либо протест против неверного толкования его слов в сочетании с уточнением своей научной позиции ((1): *Игорь Григорьевич, когда Вас слушаешь, складывается впечатление, что современная российская культура какая-то уж очень монолитная. Мне же представляется, что это гремячая смесь традиционализма, архаизма, модернизма, постмодернизма и Бог знает чего еще. Как Вы считаете?* – (2): *Я не говорю, что русская культура абсолютно монолитна. Предложенная Вами характеристика – «смесь» – вполне адекватна; тогда, что называется, возможны варианты).*

В научной дискуссии самооправдание может реализовываться следующим образом:

– **уточнение коммуникативной цели своего высказывания:**

*Я не утверждаю, что это неправильно, – просто называю.*

*Я не утверждаю, что у нас вообще нет пути, нет перспективы. Я задаюсь вопросом: появляется ли сейчас новый тип русского европейца?*

– **уточнение вектора (позитивного или негативного) своего отношения к фактам, лицам, событиям:**

*Я не говорю, что Сталин и Ленин были правы, выбирая террор, а предлагаю анализировать причины такого выбора.*

*Юрий Сергеевич, почему Вы решили, что я пренебрежительно отношусь к внесистемной оппозиции? Все мы, по сути дела, «оттуда» – хотим того или нет.*

– **уточнение своего профессионального или другого статуса:**

*Тамаш вроде бы назвал меня (или кого-то еще) либеральным автором. Но в научном споре я не либерал, не марксист и тем более не какой-нибудь постмодернист, а просто исследователь, плохой или хороший – это другое дело.*

*Я вовсе не пессимист. Вы говорите, коллапс – не выход для культуры. Возможно. Но коллапс не значит смерть. Когда разваливалась Римская империя, никто не бегал с ужасом по улицам с криками: «Катастрофа!»*

**– уточнение общей интерпретации фактов или событий:**

*В Ваших словах я чувствую фатализм. Вы сказали: историю не переиграть. Это так. Я и не предлагаю ее переигрывать, историю надо просто изучать.*

*Я хотел бы реагировать на выступление г-на Орлова. Я ничего не сказал о гениальности Ленина, не говорил, что Горбачев что-то понял в теории социализма, – он ни в чем не разбирался. Я не предлагал следовать сегодня ленинской политической стратегии. Напротив, подчеркнул: Ленин родился один раз, в определенной исторической ситуации, а сегодня нужно что-то другое. И я постарался показать некоторые элементы его наследия, которые могут быть актуальны.*

Как видно из примеров, основными характеристиками и компонентами иллюкутивно вынужденного самооправдания являются следующие: а) ретроспективность (как противоположность превентивности); б) реактивность (прагматическая обусловленность предшествующей репликой); в) возможное отсутствие аргументативной части; г) замена тезиса обвинения другим тезисом (уточнением своей позиции); д) относительное видовое разнообразие.

Развивая мысль об относительном видовом разнообразии, стоит отметить, что в научной дискуссии можно выделить еще одну разновидность иллюкутивно вынужденного самооправдания, однако оно отличается более редкой встречаемостью. Такое самооправдание отличается от предыдущего противоположным отношением оправдывающегося к содержанию обвинения (критики), то есть представляет собой не отрицательную, а положительную реакцию на обвинение, то есть, по сути, согласие с тезисом обвинения, признание возлагаемой на него ответственности, но в комбинации с оценкой своих действий как допустимых: ***Конечно же, я не специально опустил эту тему. Понятно, что, исключая мировой контекст, любой исследователь получает искаженную картину. Но в рамках доклада те или иные ограничения необходимы – просто из-за нехватки времени.*** Соглашаясь с замечанием оппонента, аргументатор приводит доводы в пользу приемлемости своих действий (в данном случае – ссылается на объективную необходимость игнорирования темы в силу нехватки времени), тем самым минимизируя степень ответственности за свой «проступок» (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение характеристик иллокутивно независимого и иллокутивно вынужденного самооправдания в научной дискуссии

Характеристики, виды и компоненты самооправдания	Вид самооправдания	
	Иллокутивно независимое самооправдание	Иллокутивно вынужденное самооправдание
Характер реализации	проспективный	ретроспективный
Факторы, обуславливающие появление	обусловленность собственной репликой	обусловленность репликой оппонента
Функции	Защитно-превентивная (уклонение от критики)	Защитно-реактивная (несогласие с критикой)
Компоненты	Обязательное наличие аргументативной части	Возможное отсутствие аргументативной части
Разновидности	Слабое видовое разнообразие	Умеренное видовое разнообразие

Таким образом, диапазон функциональных разновидностей и, соответственно, возможностей самооправдания в научной дискуссии можно квалифицировать как довольно широкий – варьирующийся от ссылок на неблагоприятные объективные и субъективные обстоятельства до отказов нести навязываемую оппонентом ответственность за ошибку, а также от самооправданий, предотвращающих критику, до несогласий с критикой. Такая ориентированность научной дискуссии на создание условий для видовой диверсификации изучаемого речевого акта фактически позволяет исключить самооправдание из числа аномальных для научного диалога высказываний и присвоить ему статус закономерного явления для диалогической научной коммуникации, обусловленный (статус) способностью научной сферы корректировать ролевые свойства речевых феноменов, вытеснять одни функции речевого акта и заменять другими, типичными для научного дискурса.

### Список использованной литературы

1. Задворная, Е. Г. Дискурс как фильтрующая система и принципы речевого общения / Е. Г. Задворная // Методология исследований политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно–политических текстов. Вып. 5 / Сост. и общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск : БГУ, 2000. – С. 29–38.

2. Фуко, М. Археология знания / Пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А. С. Колесникова. – СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга, 2004. – 416 с.

3. Лаврентьева, Е. В. Речевые жанры обвинения и оправдания в диалогическом единстве : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. В. Лаврентьева. – Новосибирск, 2006. – 261 л.

УДК 821.111-31\*Х.Данмор:179.6

*О. Е. Швайликова*

### **ТРАВМИРОВАННАЯ МАСКУЛИННОСТЬ В РОМАНЕ Х. ДАНМОР «И ТОГДА Я СОЛГАЛ»**

*В данной статье осмысливается понятие маскулинности и его трансформация в рамках исторического и культурного контекста первой половины XX в. на примере персональной истории главного героя романа. Выявляется тесная связь и взаимодействие понятий маскулинность, феминность и гендерная картина мира. Психологическая травма определяется как один из факторов, конструирующих концепт «травмированная маскулинность».*

**Ключевые слова:** *гендер, гендерная картина мира, маскулинность, феминность, война, травма.*

В современных исследованиях художественных произведений довольно часто на первый план выводится гендерная характеристика художественного образа как важная составляющая, оказывающая влияние на восприятие всего произведения и отдельного персонажа. Понятие «гендер» (gender) ввел в научный дискурс психолог Роберт Столлер в 1960-х гг. с целью провести грань между полом биологическим (sexus) и социальным (gender). В соответствии с определением, данным Американской психологической ассоциацией: «Пол дан от рождения, он относится к биологическому статусу мужчины или женщины и связан в первую очередь с физическими признаками: хромосомами, доминирующими гормонами, анатомией внешних и внутренних органов. Гендер относится к социальным ролям, занятиям, признакам и поведению, которое данное общество считает подобающим для мальчиков и мужчин или девочек и женщин. Это влияет



на то, как люди ведут себя, взаимодействуют с другими и воспринимают себя. Характеристики биологического пола одинаковы в разных культурах, в то время как признаки гендера могут отличаться» [1].

Изначально гендерные исследования получили свое распространение в рамках феминистской критики (Women's studies) и были направлены на изучение женской психологии, а также «женского» языка. Со временем в сфере гендерных исследований выделилась категория «мужского» и маскулинности. Таким образом, феминность и маскулинность стали основными способами реализации гендера.

В рамках данной работы нас будет интересовать трансформация понятия маскулинность в британской культуре как социального конструкта в первой половине XX в. Мы исходим из предположения, что гендер не может существовать вне истории и культуры. В слове гендерных терминов А. А. Денисовой маскулинность определяется как комплекс «характеристик поведения, возможностей и ожиданий, детерминирующих социальную практику той или иной группы, объединенной по признаку пола. Другими словами, маскулинность – это то, что добавлено к анатомии для получения мужской гендерной роли [2]. Феминность же представляет собой «характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе», такие как «пассивность, отзывчивость, мягкость, поглощенность материнством, заботливость, эмоциональность и т. п.» [2]. Следовательно, родившись, человек приобретает аспекты поведения, определяемые обществом как «мужские» или «женские».

Проведенное выше разграничение между полом и гендером основывается прежде всего на социальных характеристиках мужчин и женщин, однако не отменяет и биологических. Совокупность и тех, и других находит отражение в рамках гендерной картины мира (ГКМ) и приводит к появлению гендерных стереотипов и гендерных ролей. Последние предполагают ожидаемые образцы поведения для мужчин и женщин, в то время как гендерные стереотипы представляют собой «сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины» [2]. Национальная специфика отдельной страны формирует свою уникальную ГКМ.

В начале XX в. западная культура (в особенности британская и американская) характеризовалась высоким уровнем маскулинной направленности. Так, в британской культуре господствовала так называемая *гегемонная маскулинность*, субъектом которой являлся белый мужчина, обладающий некоторой собственностью, занимающий опре-

деленное положение в обществе и субординирующий женщин, а также представителей небелой расы. Женщина рассматривалась как функция телесного и материнского обслуживания. Мужчине предписывался определенный кодекс поведения: быть «настоящим мужчиной».

Первая мировая война сыграла решающую роль в трансформации понятия маскулинность, запустив механизм смены гендерных ролей. Несмотря на то, что с тех пор прошло около столетия, научные исследования взаимосвязи войн и их влияния на мужскую идентичность появились сравнительно недавно. В ряде исследований утверждается, что в первой половине XIX в. идеал мужественности воина еще не был доминирующим. Хотя к концу XIX в. стал традиционным нарратив о доблестном воине, отправляющемся на войну, и беззащитной представительнице слабого пола, хранящей домашний очаг в его отсутствие и нуждающейся в защите. Взяв за основу вышесказанное, многие государства прибегали и прибегают к легитимации развязывания военных наступательных действий. Политолог Стивен Ван Евера сделал вывод о том, что в Европе на протяжении некоторых десятилетий до начала Первой мировой войны превалировал «культ наступления» (*cult of offensive*), который впоследствии и стал ее движущей силой [3, с. 58]. Вдобавок своеобразную роль сыграла уверенность в возможности быстрого завоевания. Англичане, отправившиеся на фронт добровольцами осенью 1914 г., рассматривали войну как увеселительную прогулку и были уверены, что все завершится к Рождеству.

В военное время образ действий «настоящего мужчины» стал ясным и недвусмысленным – завербоваться на военную службу и отважно сражаться. Солдат являл собою воплощение истинного мужества. В свою очередь, тех, кто отказывался по каким-либо причинам надеть униформу цвета хаки, называли малодушными, трусливыми, недостойными звания мужчины. Подтверждение вышеизложенному можно найти в словах главного героя Р. Олдингтона в романе «Смерть героя». Джордж Уинтерборн, вернувшись на фронт после проведенного отпуска в Англии, глядя на своих сослуживцев, восклицает: «Вот это – люди. Есть в них что-то глубоко мужественное, какая-то большая чистота и притягательная сила <...> Они побывали там, где никогда не бывали ни одна женщина и ни один слюнтяй, таким бы там не выдержать и часа» [4, с. 265–266]. Р. Олдингтон в данном случае художественным способом закрепляет традиционные воинские ценности: настоящий мужчина – воин/солдат.

Вероятно, таким же доблестным воином был на поле боя и Дэниел Брануэлл, герой романа Х. Данмор «И тогда я солгал...». Вернувшись домой после войны, рядовой ощущает полное одиночество в этом новом и враждебном мире. Его друг детства Фредерик погиб на войне, мать умерла от болезни, пока он воевал. Ему негде жить, дом забрали за долги. Единственный человек, который посочувствовал горю молодого парня и разделил с ним кров и пищу, это Мэри Праско. Но и она вскоре умирает, а Дэниел не может рассказать об этом никому. Так же как и не может рассказать о многом, что происходило с ним на фронте. Слишком много смертей произошло за недолгий срок его жизни, и он предпочитает солгать, так как не в состоянии словесно выразить свои чувства.

Трансформация понятия маскулинности героя, бравого солдата, вынесшего тяготы военной жизни, но неспособного адаптироваться к условиям мирной жизни, в романе происходит в первую очередь под влиянием табуирования психологической травмы. Военный невроз, а также снарядный шок (shell shock), или истерия, во время войны рассматривался медициной в основном как исключительно феминное явление и даже ассоциировался с трусостью. С широким распространением данного заболевания, воюющие стороны начали опасаться, что солдаты воспользуются возможностью избежать воинской службы, поэтому данный вопрос всячески замалчивался.

Наличие психологической травмы в романе не озвучивается героем. Травма показывается через образ жизни персонажа. Дэниела не оставляет чувство вины из-за смерти товарища, он винит себя в его гибели и не способен избавиться от преследующих его навязчивых видений. Фредерик приходит к нему ночью и встает у основания кровати: «... с головы до ног покрытый засохшей грязью... Он ничего не говорит. Иногда мне хочется, чтобы он нарушил безмолвие, но потом я пугаюсь того, что он скажет. Я чувствую запах грязи. Эту вонь невозможно забыть. Густую, вязкую, отдающую дерьмом и гниющей плотью, порохом и хлорной известью. Он сам вымазался этой грязью. Замаскировался. Он может оказаться кем угодно, но я знаю, кто он такой» [5, с. 7–8]. Запахи являются неотъемлемой частью видений и сновидений героя. Однажды ему снится, что он нюхает подаренный ему букетик бархатцев: «Я подношу их к самому носу. Аромат у них пряный и резкий. Я держу их у носа, потому что, когда у тебя есть бархатцы, не хочется нюхать больше ничего <...> нужны сотни и тысячи бархатцев... или миллионы... даже если зарыться в них... все равно вонь будет проникать сквозь...» [5, с. 89].

Содержание данных отрывков подчеркивает, что в литературе о войне характерные для нее физические аспекты, а также телесность важны сами по себе. Присутствующий запах вони свидетельствует об отвращении, вызванном войной в душе героя.

Телесность кажется вездесущей в картинах травмированного сознания, рисуемого в воображении героя. Мысли о Фредерике, кажущиеся безопасными при свете дня, приобретают свою дальнейшую жизнь. Рассматривая возделанный и засаженный участок Мэри Праско, Дэниел видит жабу, которых во Франции было бесчисленное множество. Внезапно в его сознании появляется картина, как он запускает кусок гранита в жабу и наблюдает за тем, как из ее беспомощного тельца торчат передние лапки. Но более всего его пугает вид детей: «Передо мной возникают страшные картины. Я вижу, как ребенок падает со скалы и одежонка на нем треплется. Вижу, как ребенок лежит на земле, весь в крови, с переломанными костями» [5, с. 36]. Казалось бы, что находясь вдали от ужасов фронта на фоне природы, герой должен испытывать моменты спокойствия, однако Дэниэлу сложно оставаться наедине с самим собой, со своими мыслями. Хуже всего оказаться в толпе: «На Терк-стрит мне кажется, будто каждое существо носит личину. Их кожа – словно завеса, скрывающая внутренности и сырую скользкую плоть. Я вижу, как трескаются и разламываются их кости. Вижу, как сквозь бедро или локоть выпирает зубчатый обломок. Вижу, как тела взлетают в воздух и, разорванные на куски, падают на землю» [5, с. 36].

Вышеприведенные картины служат иллюстрацией присутствия телесности военного времени в мирной жизни героя, чье сознание не выдерживает напряжения и разверзается. Уязвимость человеческого тела – вездесущая телесность солдата – простирается от окопов Западного фронта до Корнуолла, нынешнего местопребывания Дэниэла. Герой не осознает, что находится под воздействием военного невроза, хотя на подсознательном уровне это ощущает. К такому выводу мы приходим на основании анализа героем своих мыслей в следующем отрывке: «Эти картины меня пугают. Они слишком яркие и отчетливые, гораздо ярче, чем день вокруг меня. Они вспыхивают в моем мозгу, словно разрывы снарядов, и оставляют свои отметины» [5, с. 36]. Такое сравнение не является случайным, на наш взгляд, изначально происхождение военного невроза приписывалось последствиям, вызываемым разорвавшимся снарядом.

Немаловажным аспектом трансформации маскулинности стал также тот факт, что с началом войны женщины пришли на смену

мужчинам на фабрики и заводы, тем самым, обрели некоторую финансовую самостоятельность и осознали свой гендер иначе, чем в довоенный период. Это связано в первую очередь с культурными, экономическими и технологическими факторами, сопровождавшими исторический процесс.

Возделывание участка и разведение кур определенно не являются проявлениями маскулинности настоящего мужчины, и это совсем не те занятия, которыми бы пристало заниматься воину, вернувшемуся с войны. Тем не менее, это единственный способ для героя прокормить себя. Копаясь на клочке земли Мэри Праско, Дэниел мысленно беседует с Фредериком: «Не знаю, что сказал бы он, увидев меня здесь <...> Он бы не понял, как мне повезло. Бывшие солдаты торгуют спичками, щетками для пыли и разными шкатулками по всему Лондону, бродя от дома к дому или сидя на углах улиц» [5, с. 34]. Ведение домашнего хозяйства, до войны являющееся исключительно привилегией женщин, в данном случае становится основным способом пропитания для «настоящего мужчины», защищавшего честь Родины в бою. Более того, Дэниел считает, что он более удачлив, чем остальные, которым приходится буквально выторговывать кусок хлеба.

На примере романа Х. Данмор мы видим, что гендерный аспект играет важную роль при создании художественного образа. Автор в соответствии со своими представлениями о маскулинности и феминности, гендерными стереотипами британской культуры первой половины XX в., носителем которой является, конструирует образ главного героя романа. Приходим к выводу, что вследствие переосмысления идеалов маскулинности, заданных западной культурой в первой половине XX в., наблюдается взаимодействие между категориями «феминности» и «маскулинности», их взаимное влияние друг на друга. В результате утраты мужчинами присущих им ранее признаков мужественности, появляется травмированная маскулинность.

### **Список использованной литературы**

1. Understanding transgender people, gender identity, and gender expression [Electronic resource] // American psychological association [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.apa.org/topics/lgbtq/transgender-people-gender-identity-gender-expression>. – Date of access : 11.11.2023.

2. Словарь гендерных терминов / Н. И. Ажгихина, С. Г. Айвазова, Т. В. Барчунова и др. ; Под ред. А. А. Денисовой; Регион. об-

ществ. организ. «Восток – Запад: Женские Инновационные Проекты» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.owl.ru/gender>. – Дата доступа: 12.11.2023.

3. Van Evera, S. The cult of the offensive and the origins of the First World War / S. Van Evera // The MIT Press. – 1984. – Vol. 9, No. 1. – Pp. 58–107.

4. Олдингтон, Р. Собрание сочинений. В 4-х т. Т. 1. Смерть героя: Роман; Рассказы; Стихотворения. Пер. с англ./Сост., вступ. статья М. Урнова; Коммент. М. Урнова, Д. Шестакова, Г. Ионкис. – М.: Худож. лит., 1988. – 559 с.

5. Данмор, Х. И тогда я солгал: [роман] / Х. Данмор; [пер. с англ. А. Волкова]. – СПб.: Аркадия, 2019. – 288 с.

УДК 11'371'42:070(=581):070(=111)

**Niu Wenjuan**

**THE CONCEPTS “NEWS” AND “VIEW” IN THE NEWS COMMENTARY (ON THE MATERIAL OF THE CHINESE AND BRITISH PRESS)**

*This article is devoted to the study of the concepts “news” and “view” and means of their linguistic objectification in news commentaries on the material of non-closely related languages. In the course of the study, the core and the periphery of these concepts in Chinese and English-language news commentaries are identified. The features of verbalization of the nominative fields of the concepts “news” and “view” in the context of mass media discourse have been found out.*

**Key words:** *concept, news, view, news commentary, nominative field.*

**КОНЦЕПТЫ «НОВОСТЬ» И «МНЕНИЕ»  
В НОВОСТНОМ КОММЕНТАРИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОЙ И БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ)**

*Данная статья посвящена изучению концептов «новость» и «мнение» и средств их лингвистической объективации в новостных комментариях на материале неблизкородственных языков. В ходе*

*исследования выявлены ядро и периферия этих концептов в китайских и англоязычных новостных комментариях. Выявлены особенности вербализации номинативных полей концептов «новость» и «мнение» в контексте дискурса СМИ.*

**Ключевые слова:** *концепт, новость, мнение, новостной комментарий, номинативное поле.*

The news commentary as a structural element of media discourse attracts the attention of linguists because in the comparative aspect it has been little studied, both in terms of its pragmatic and cognitive spheres. The texts of the news commentary as an independent genre are characterized by their ability to form a certain conceptual sphere, which is represented by different concepts in Chinese and English. Establishing a set of these concepts, as well as the features of their verbalization in the context of the news commentary, will help to identify the addresser's attitudinal and motivational arsenal in the genre under study.

As it is known, the concept as a mental unit can be described through the analysis of the means of its linguistic objectification. To restore the structure of a concept, it is necessary to examine the entire language corpus in which the concept is represented (lexical means, phraseology, the paremiological fund), including a system of set comparisons that capture standard images that are characteristic of a particular language.

Taking into account the above mentioned, in our study we need to obtain an exhaustive list of linguistic means that objectify the concept of our interest.

The set of linguistic means that objectify (verbalize, represent, externalize) a concept in a certain period of development of society is defined by us as the nominative field of the concept.

The nominative field differs from the structural groupings of vocabulary traditionally identified in linguistics – a lexical-semantic group, a lexical-semantic field, a lexical-phraseological field, a synonymous series, an associative field – that it has a complex nature, including all of the listed types of groupings in its composition, and at the same time, it does not act as a structural grouping in the language system, representing a set of nominative means identified and ordered by the researcher. The nominative field includes units of all parts of speech.

The previous analysis of news commentaries on the material from the Chinese and British press allowed us to find out that the genre of the

news commentary has its own set of concepts, represented by the nuclear concepts “news” and “view”, which form the center of the concept sphere of the studied genre. The purpose of this article is to identify the features of the verbal representation of these concepts, which will allow us to get an idea of the nominative fields of these concepts, which will further let us build a model of the concept sphere of the genre under study.

The analysis was carried out using examples of news commentaries from the Chinese newspaper “Guangming” and the British newspaper “The Guardian”.

It is important to keep in mind that specialized linguistic means exist in the language system (or are formed for a certain period) for communicatively relevant concepts, that is, for those that are the subject of discussion and exchange information, statements of attitude in society.

Some concepts have extensive, easily identified nominative field – many systemic means of designating a concept and its characteristics. These are the most communicatively relevant concepts (man, woman, work, happiness, etc.)

Others have a limited nominative field – concepts, not having synonymous series, not having hyperhyponymous character. These are communicatively of little relevance for a wide range of people.

Other concepts do not have a systemically detectable nominative field: they can only have subjective, occasional nominations, descriptions of individual features of the concept, individual author’s, indirect nominations, but without the name of the entire concept.

First of all, we turned to the analysis of synonymous keywords to “news” и “view”. Thus, the Cambridge Dictionary gives the following set of synonyms for the word “news”: *information, intelligence, tidings, bulletin, communiqué, announcement, disclosure, account, report, release, story, dispatch, article, piece, dope, lowdown, exposé, revelation, divulgence, exposure, statement, flash (informal), message, word, rumor, talk, gossip, hearsay, chatter, mention, babble, scandal, libel, slander, dirt* [1]. In turn, ‘view’ has the following synonymous series: *opinion, notion, feeling, sentiment, attitude, belief, conviction, conception, thought, theory, judgment* [2].

In The Oxford Dictionary of Idioms we found the following idioms with the word “news”: be bad news – be a problem or handicap; be good news – be an asset; be commendable or admirable; no news is good news – without information to the contrary you can assume that all is well [3, p. 199]. The word “view” is part of the following idioms: take a dim (or poor) view of – regard someone or something with disapproval [3, p. 304].



The Chinese synonym dictionary gives the following set of synonyms for the word “新闻”: 社论, 花絮, 要闻, 述评, 时评, 消息, 特写, 专访, 专电, 专题, 专栏, 通讯, 报导, 报头, 短评, 电讯, 零讯, 论坛, 头条, 简讯, 栏目 [4] / *editorial, highlights, important news, review, current commentary, message, feature, interview, special telegram, special topic, column, newsletter, report, masthead, commentary, telecommunication, zero news, forum, headline, briefing, column/.*

There are also some idioms about news, which consist of four Chinese characters: 时事新闻, 社会热点, 媒体报道, 事件沟通, 记者采访, 热点话题, 真相大白, 舆情监测, 相关报道, 新闻发布, 头条新闻, 重大新闻, 世界新闻, 国内新闻, 视频新闻, 民生大事 / *current news, social hot topics, media reports, event communication, reporter interviews, hot topics, truth disclosure, public opinion monitoring, related reports, press releases, headline news, major news, world news, domestic news, video news, a vital livelihood concern for thousands of people/.*

The word “观点” has the following synonyms: 出发点, 立场, 立脚点, 角度, 观念, 看法, 想法 [5] / *starting point, standpoint, footing, angle, idea, outlook, thinking/.*

There are also some idioms about views, which consist of four Chinese characters: 真知灼见, 直抒胸臆, 肺腑之言, 促膝谈心, 言无不尽, 吐露心声, 百家争鸣, 言之有理, 言之凿凿, 言之有物, 一针见血, 一语道破, 语重心长, 不闻不问, 后知后觉, 未雨绸缪, 集思广益, 有苦难言, 轻描淡写, 只字不提, 云山雾罩, 言下之意, 总而言之 / *insights, speaking directly from one's heart, coming from a person's sincere speech, having a heart-to-heart talk, talking endlessly, revealing one's true inner thoughts, a hundred schools of thought contending, speaking with great reason, speaking out a point of view with certainty, making a very logical speech, revealing something, essential speeches, problem-oriented speeches, heavy and responsible speeches, refusing to listen and speak, hindsight, prepare for a rainy day, extensively solicit opinions, cannot express some one's distress, understatement, it said nothing about, shrouded in fog, meaning beyond words, inductive summary/.*

We then analyzed the contexts to find out the degree of use of the above synonyms and phraseological units in the context of news commentaries in the Chinese and British press. As a result of the analysis, it was possible to find out that when verbalizing the concept “news” in the analyzed English sample, the most common lexemes are *report, story, article, revelation, statement, message, word, mention, scandal*. When verbalizing the concept “view” in the analyzed sample, the most common lexemes are *opinion, notion, feeling*.

In the Chinese news commentaries the concept “news” is mostly represented with the lexemes 新闻, 消息, 报导 (news, message, report), which means that the core of the concept “news” has in most cases the direct nomination unlike in English news commentaries as well as the use of synonyms with the meaning of message delivery. In English-language texts the core of the nominative field is more lexically represented, which can be explained by the addresser’s desire to point not on the new event itself but on its aspects. As for the concept “view”, in Chinese news commentaries it is mostly verbalized by lexemes 观念 and 想法 (*idea* and *thinking*), which mark the rational aspect rather than the emotional one (in comparison with those in English news commentaries).

As we see, in the Chinese and English languages, the core of the nominative field of the concepts under consideration are formed by a limited number of synonyms which are different. This difference can be explained by concentration of Chinese authors on the rational side of the concept and of British authors – on the emotional one.

Further analysis has shown, there are no idioms with “news” and “view” in the context of news commentaries in English, which means that the genre of the news commentary aims at making the analysis of the news clear and understandable for the reader avoiding the figurative sense which can be misunderstood as not all readers can be knowledgeable about the meaning of idioms. On the other hand, in verbalizing the concept “view” in Chinese news commentaries authors use different idioms (不闻不问, 后知后觉, 未雨绸缪, 集思广益, 有苦难言, 轻描淡写, 只字不提, 云山雾罩, 言下之意, 总而言之) to add the value to the opinion.

Further analysis of the contexts showed that the core of the nominative field of these concepts will include other nominative means, which in the context of a news commentary can be conveyed by various linguistic means.

As the practical analysis has shown, in Chinese the core of the concept “news” has the verbal representation through contextual synonyms which name the news itself: 但此举遭到开发商和原物业抵制, 导致部分公共区域用电遭遇停电风险 [6]. /However, **this move** was resisted by the developer and the original property, resulting in power outages in some public areas/.

The main feature of such synonyms in Chinese contexts is the use of lexemes with the same ‘happening’.

The periphery of “news” in Chinese news commentaries is formed by:  
 –verbs of action (writing, hearing, doing): “小区已经交房10年了, 至今还是临时水电. 大规模停水停电每年都要发生几次, 最长的一次停水停了3天.” 这样的事发生在今天, 确实令人难以置信

[6]. */It has been 10 years since the residential area was built, and it is still a temporary water and electricity project. Large scale water and power outages **occur** several times a year, with the longest one lasting for 3 days. It is truly unbelievable that such event **happened** today/.*

– adverbs of place and time: “小区已经交房**10**年了, 至今**还是**临时水电. 大规模停水停电**每年都要**发生几次, 最长的一次停水停了**3**天.” 这样的事发生在今天, 确实令人难以置信

[6]. */It has been **10 years since** the residential area was built, and it is **still** a temporary water and electricity project. Large scale water and power outages occur **several times a year**, with the longest one lasting for **3 days**. It is truly unbelievable that such event **happened today/.***

In English contexts the core of the concept “news” has the same verbal representation – with the help of contextual synonyms: *There are **new scientific insights** into long Covid – but political will is waning* [7].

The main feature of such synonyms is the use of lexemes with the same ‘new’.

The periphery of the concept “news” has the same verbal representation as in the Chinese news commentary with the help of:

– verbs of action (writing, hearing, doing): *From where I sit – somewhere between the international long Covid medical research community, the patient support groups, and those running long Covid clinical services – I’d **describe** it as a rather bleak period, with a **continuing** crisis of confidence for all concerned;*

– adverbs of place and time: *Among the more sobering moments at the UK Covid-19 inquiry **over the past few weeks** was the palpable dismay and affront shown by the mild-mannered NHS respiratory consultant Prof Chris Brightling, when he noted that Boris Johnson’s response to a Department of Health briefing on long Covid was to write “bollocks” across it in large letters.*

As we have found out, the use of direct nomination in the verbalization of the concept “news” is rare in the news commentaries in both languages. We can explain this fact as follows: in the news commentary the addresser makes an emphasis on the comment of the recent event, the consequences but on the news itself. The analytical aspect of the news commentary is in the front. The addresser aims at colouring different sides of the concept. That’s why the concept “news” is verbalized with the help of various language means and direct nomination is rare.

The concept “view”, besides synonyms which were mentioned in the article previously, is represented in the Chinese-language news

commentaries in the following way: *综观这些接连发生的事件, 涉及景区巡查、设施维护、规范经营等各个方面, 无论是哪个方面出现的问题, 都会损害游客的切身利益, 进而给景区带来不良影响* [8]. /Looking at these consecutive events, they involve various aspects **such as** scenic spot inspections, facility maintenance, and standardized operation. **Regardless of** which aspect of the **problem** arises, **it will harm the vital interests** of tourists and thus bring **adverse effects** to the scenic spot/.

From the example above, we see the use of the syntactic constructions of comparison and contrast accompanied by emotive-evaluative vocabulary and the expression of the author's opinion for the future, which makes the view straightforward, marking pluses and minuses of the situation.

In English-language news commentaries the concept “view” is represented with the help of comparative constructions and words of comparison and contrast, adverbs of time, verbs of opinion, the use of the Future tense and the use of emotive-evaluative vocabulary and metaphors:

*But **just like** political careers, **opinions that once rode high can sink if** conditions change. YouGov polling shows that Sunak's popularity fell by 24 points **after** the spring statement, and that was **before news broke** of his family's use of a tax haven and green card. **Much like** Partygate, **when it comes to** tax voters do not take kindly to the feeling of “**one rule for them, another one for us**” [9].*

Thus, we see that the core concepts of the concept sphere of the news commentary – “news” and “view” – in Chinese and English have similar and different ways of verbalizing the nominative fields of the concepts under study. The similarities mark the common genre orientation – the analysis of the news, which is reflected in the core of the concepts. The differences lie in the orientation to rational aspects of the concepts in Chinese, while in English news commentaries the emotional aspect is in the front.

## References

1. The Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: [https://dictionary.cambridge.org/ru/thesaurus/news#google\\_vignette](https://dictionary.cambridge.org/ru/thesaurus/news#google_vignette). – Date of access: 12.11.2023.

2. The Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/ru/thesaurus/view>. – Date of access: 12.11.2023.

3. Oxford Dictionary of Idioms Edited by Judith Siefring Second edition Oxford University Press, 2004. – 340 p.

4. Chinese Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.chinese-tools.com/tools/synonyms.html>. – Date of access: 12.11.2023.

5. Chinese Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.chinese-tools.com/tools/synonyms.html>. Date of access: 12.11.2023.

6. Changjun, Zh. Ten years after the handover of the residential area, it's still temporary water and electricity. Don't delay it anymore [Electronic resource] // Guangming. – Mode of access: [https://guancha.gmw.cn/zhuanlan/2023-06/06/content\\_36614072.htm](https://guancha.gmw.cn/zhuanlan/2023-06/06/content_36614072.htm). – Date of access: 06.06.2023.

7. Altmann, D. There are new scientific insights into long Covid – but political will is waning / D. Altmann // The Guardian [Electronic resource]. – 2023. – Access mode: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/nov/07/boris-johnson-may-not-believe-in-it-but-long-covid-is-real-and-underfunded>. – Access date: 07.11.2023.

8. Zhijiang, Zh. May Day travel peak is approaching. Are the tourist attractions ready? [Electronic resource] // Guangming. – Mode of access: [https://guancha.gmw.cn/zhuanlan/2023-04/11/content\\_36490651.htm](https://guancha.gmw.cn/zhuanlan/2023-04/11/content_36490651.htm). – Date of access: 11.04.2023.

9. Ryan, F. Sunak's wealth is not the only problem – it's how he uses his privilege to make others poorer / F. Ryan // The Guardian [Electronic resource]. – 2022. – Access mode: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/apr/12/rishi-sunak-wealth-privilege-cost-of-living-crisis-wife>. – Access date: 12.04.2022.

**УДК 811.111'42:070**

***A. V. Sazhyna***

**THE POLEMIC DISCOURSE OF PRINT MEDIA:  
TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT**

*This article analyzes the polemic nature of the print media discourse, establishing structural-compositional, cognitive-semantic and*

*communicative-pragmatic features of the polemic component in the plane of the discourse being studied. The definition of the polemic discourse of print media is given.*

**Key words:** *polemic, dispute, discussion, polemical genre, polemical component, polemical discourse of print media.*

***Е. В. Сажина***

## **ПОЛЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПЕЧАТНЫХ СМИ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ**

*В данной статье анализируется полемическая природа дискурса печатных СМИ, устанавливаются структурно-композиционные, когнитивно-семантические и коммуникативно-прагматические признаки полемического компонента в плоскости изучаемого дискурса. Дается определение полемического дискурса печатных СМИ.*

**Ключевые слова:** *полемика, спор, дискуссия, полемический жанр, полемический компонент, полемический дискурс печатных СМИ.*

For centuries, polemics, which is a product of complex speech and mental activity based on differences in views and opinions of participants in communication, whose goal is not only to express and justify their point of view, but also to refute the position of the interlocutor, has aroused undying interest among representatives of various scientific fields. At the present stage of development of society, polemics is especially in demand, since issues resolved in the course of polemic communication contribute to the adoption of important decisions, “which will contribute to the improvement of the living standard of society, the development of science and technology, the harmonization of human relations and mutual understanding of subjects of speech communication” [1]. However, it should be remembered that the polemic nature of a text can be both “innate” and “acquired”, that is, some texts are polemic in nature, such as a polemic article in scientific discourse. Other texts, in our opinion, acquire a polemic component when they become part of a particular discourse. That is, we can speak about polemic genres, the polemics of which can have varying degrees of expression/intensity. Therefore, the purpose of this article is to identify the features of the manifestation of polemics in a particular genre of text, which are structural elements of the discourse of print media and endow it with a polemic character.

As M. M. Bakhtin rightly noted, “the genre is always both this and that, always old and new at the same time. The genre is revived and renewed at each new stage in the development of literature and in each individual work of a given genre... The genre lives in the present, but always remembers its past, its beginning. The genre is a representative of creative memory in the process of literary development” [2]. Let us supplement this wonderful idea with the statement of academician D. S. Likhachev, who wrote that “genres do not live independently of each other, but constitute a certain system that changes historically” [3]. In this sense, the genre is a historical category.

The modern system of journalistic genres is a dynamically developing structure, within which there are internal and external connections. The internal connection between different genres of journalism is due to a single type of creativity – a journalistic one, and the external connection is due to the fact that each genre of journalism, unlike, for example, the literary genre, is always generated by the needs of reflecting modern life in order to influence public opinion. This is what remains to this day as the system-forming characteristics of journalistic genres [4].

The search for new forms that would most effectively contribute to the implementation of these functions led to modifications in the system of genres, which in turn could not but affect the development of new types of discourses within the framework of mass media discourse. One of such discourses is the polemic discourse of print media. When studying it, it is important, first of all, to consider its polemic nature.

According to scientists, polemics, discussion, and dispute are forms of argumentative communication. At the same time, the sign of identity is not placed between them, but the inextricable connection and interpenetration of these concepts is confirmed. Thus, polemics and discussion reveal similarities among themselves in that they contain a certain thesis underlying disagreements, which are resolved in the course of communicative interaction by applying a certain set of techniques.

A dispute, being a competition for an idea, a thought [5], also has similarities with polemics in that it is a discussion of any issue on any topic.

Dictionaries give the following definitions of the concepts in question:

“Polemics is a verbal competition when discussing something, in which each side defends its opinion, its rightness. Bickering, quarrel caused by disagreement over something. Duel, battle, confrontation. To have polemics – to argue, to argue with someone, proving something. To fight something, to resist something” [3].

“Dispute is a dispute when discussing scientific, artistic, political, etc. issues” [5, p. 257].

“Discussion is a free public discussion of any controversial issue” [6, p. 402].

We agree with I. D. Borchenko and V. N. Makashova that “dispute can result in a quarrel, which is unacceptable in discussion, and polemics is a dispute. Discussion implies a trusting attitude towards each other, as well as a solution to any problem or issue. But the elements of dispute and polemics were nevertheless absorbed by the discussion” [7, p. 16].

At the same time, we would like to add that the differences between these forms lie in their goals: the goal of the discussion is to find a common agreement, something that unites different points of view, the goal of the polemics is to assert one of the opposing positions, the goal of the dispute is to achieve the truth.

Thus, from a linguistic point of view, the following distinctions can be made between the concepts under consideration. In accordance with the communicative-pragmatic and structural characteristics, we can say that “polemics is a dialogic (oral and written) communication of subjects competent in a specific field of activity who have different (opposite) points of view regarding the issue under discussion, with the aim of asserting their position and refuting the other with the help of sufficient and convincing argumentation” [8]. The presence of an opposing idea or opinion underlying the polemics characterizes the latter as a spontaneous and unpredictable verbal struggle that has no restrictions on time and the number of participants.

A dispute, being a discussion of any issue on any topic in an oral or written dialogical form, in contrast to polemics, can include types of public “intellectual” interaction (polemics, discussion, disputation, debate), and types of interaction of subjects in everyday life (altercation, quarrel, bickering) [1]. The dispute covers various spheres of life of the participants in communication and is not limited by regulations.

A discussion, representing an oral or written dialogical “communicative interaction of subjects, based on resolving an issue within a specific topic in order to determine the truth or get closer to it” [1], takes place according to certain rules, regulations, where participants use the correct techniques when discussing a specific topic in a limited time period.

Speaking about the linguistic features of polemics, dispute and discussion, we should also note both similarities and differences. Thus, polemics is characterized by a high level of evaluativeness and



expressiveness, expressed in the predominance of emotive vocabulary, figurative means (epithets, metaphors, personification, etc.). A large place in the text can be occupied by words of various thematic groups, depending on what topic the article is devoted to. At the syntactic level, the most common expressive means of syntax are rhetorical questions, exclamations, antithesis, etc.

The dispute is characterized by the following linguistic picture: verbs in a negative form, negative adverbs and pronouns, adversative conjunctions, a negative particle and phraseological units with a negative meaning. The affirmative-exclamatory nature of the remarks predominates.

The discussion is characterized by intermittency of speech, interruption of thought, the use of paratactic additions, isolation of syntactic blocks and parenthesis, the movement of verbs and parts of the predicate into preposition. A characteristic feature of the discussion is also the presence of repetitions, clarifications, additions, the use “in oral speech of a much larger number than in written speech of particles and modal words that perform a contact-establishing function and act as indicators of an adequate understanding of the statement, since each modal particle has own lexical meaning and scope of use” [9]. In comparison with polemics and disputes, the discussion seems less expressive, but no less informative.

However, it should be remembered that the verbalization of the communicative space in which polemics, disputes or discussions are realized will be directly dependent on the genre of the text in the plane of which these types of communication are realized, and its linguistic and cultural characteristics, i. e. belonging of the addresser and the addressee to representatives of a particular linguistic culture. Therefore, within the framework of a particular linguistic space, taking into account the genre in which polemics, disputes or discussions are realized, there will be observed its own characteristics, which are important to establish in order to obtain the clearest possible idea of the genre repertoire of a particular sphere of human activity and its communicative-pragmatic, structural and linguistic characteristics.

Transferring the polemics to the sphere of print media discourse, we observe a certain kind of transformation in the nature of this phenomenon as a whole, and, as a consequence, transformation in the polemical nature of the genres of the printed press, which can be explained by objective reasons – the social reorganization of a particular country, the change of monoideology to pluralism of opinions, the competitive struggle of publications for the speed of information transmission, exclusivity in the

presentation of news or their commentary, technological progress (the growing popularity of the Internet, streaming platforms, etc.), etc. Against the background of genre transformations, transformation is also taking place in the polemic nature of certain genres, when polemics in the literal sense of the term fades into the background, as it seems quite aggressive within the framework of one publication, as well as being limited to the printed word, which reduces reader interest, and a convergence of polemics with discussion and dispute occurs. That is, there is a hybridization of the goals of polemics, discussion and dispute, which leads to the emergence of a new goal of polemics in the print media – clarifying and comparing different points of view, searching, identifying the true opinion, finding the right solution to the issue, problem by defending your point of view, refuting the opponent's opinion, proposing one's own vision of the situation and ways to solve it, i. e. solution of current socio-economic, political, environmental, etc. problems through contrasting different points of view. This goal is realized within the framework of the polemic discourse of the print media, which we understand as one of the institutional types of discourse, whose cognitive-communicative space is represented by a set of coherent written texts, statements of participants in a certain polemic situation, united by the concept of "problem". The polemic discourse includes texts of polemic genres published in the press and/or the Internet, as well as a number of publications by other journalists and/or readers' responses to them and to other readers' responses that appeared in the same media. Each text of the polemic genre is characterized by the presence in it of a polemic component, which is characterized by structural-compositional features (the presence of such blocks as the problem statement, the evaluation block, the commentary, the opinion), cognitive-semantic features (lexical units, in which semes are isolated by analyzing dictionary definitions, having the meanings 'dispute', 'discussion', 'question', 'problem', 'squabble', 'confrontation', 'opinion', forming the semantic field of polemics) and communicative-pragmatic features (lexical units with semantics of disagreement, untruth, opposition, markers of negation, linguostylistic units with the meaning of opposition, lexical units with the semantics of a negative assessment, as well as special stylistic devices and means of polemic imagery (irony, etc.), included in the contrasting way of constructing sentences in the text as parts of the structural-compositional block of the polemic component), verbalized through certain linguistic means and having the density index, the intensity index and the expressiveness index.

Depending on the arithmetic average of the three indices of the indicated characteristics, the polemic discourse of the print media is divided into high-intensive (core), medium-intensive (near periphery) and low-intensive (far periphery) one and is represented by a certain set of genres of the printed press.

Thus, the polemic nature of the print media discourse is determined by the presence in its structure of a polemic component, which is characterized by structural-compositional, cognitive-semantic and communicative-pragmatic features. These characteristics are measured through indices, the arithmetic average of which allows us to determine the core, near and far peripheries of the discourse under study. The results obtained indicate the presence of polemic genres in the structure of the print media discourse, the polemical nature of which is natural or acquired and allows us to characterize the print media discourse as a high-intensive, medium-intensive and low-intensive one.

### References

1. Zhumagulova, B. S. Features of polemic discourse / B. S. Zhumagulova // Advances in modern natural science [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32608>. – Date of access: 14.03.2022.
2. Bakhtin, M. M. Problems of Dostoevsky's poetics / M. M. Bakhtin. – M., 1972. – P. 178–179.
3. Likhachev, D. S. Poetics of Old Russian Literature / D. S. Likhachev [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <https://predanie.ru/book/109363-poetika-drevnerusskoy-literatury>. – Date of access: 14.03.2023.
4. Kim, M. N. Genres of printed and electronic media: a textbook for universities / M. N. Kim, E. M. Pak. – St. Petersburg: Peter, 2020. – 448 p.
5. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes. T. 1, P-R / USSR Academy of Sciences, Institute of Russian language ; edited by A. P. Evgenieva. – 3rd ed. – Moscow: Russian language, 1987. – 752 p.
6. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes. T. 1, A-Y / USSR Academy of Sciences, Institute of Russian language ; edited by A. P. Evgenieva. – 3rd ed. – Moscow: Russian language, 1985. – 696 p.
7. Borchenko, I. D. Scientific discussion as an effective method of working with adults / I. D. Borchenko, V. N. Makashova // Scientific support of the personnel development system. – 2021. – No. 3 (48). – P. 14-23.

8. Shesterina, A. M. The polemic text in the modern press: dis. ... philol. sciences: 10.01.10. / A. M. Shesterina. – Voronezh: VSU, 2004. – 498 p.

9. Volkova, E. A. Discussion as one of the forms of oral communication / E. A. Volkova, T. G. Shirokogorova // Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application. – Novosibirsk: Center for Scientific Cooperation LLC. – 2016. – No. 53. – P. 125–131.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Гуд В. Г.</i> Педагогические условия применения проблемного обучения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	3
<i>Короткевич С. В., Дударь Е. В.</i> Мотивационные аспекты интерактивных технологий в обучении иностранному языку.....	9
<i>Куприянчик Т. В.</i> Особенности организации занятий по практике устной и письменной речи на первом курсе.....	15
<i>Куприянчик Т. В., Чалова О. Н.</i> Основные грамматические различия между английским и русским языками.....	20
<i>Мохорева О. С., Чалова О. Н.</i> Блицопрос как объективный способ оценки знаний студентов факультета иностранных языков....	25
<i>Насон Н. В., Чалова О. Н.</i> Фонетическая интерференция при обучении английскому языку.....	30
<i>Поборцева Е. В., Чалова О. Н.</i> Аспекты применения профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку в вузе.....	37
<i>Севдалева А. С.</i> Использование электронных средств обучения при изучении грамматики иностранного языка.....	42
<i>Селедцова Т. Б.</i> Методы контроля и оценки знаний тематического словарного запаса учащихся.....	47
<i>Собко А. В.</i> Использование музыкального контента на уроках английского языка.....	52
<i>Хорсун И. А., Захарова М. С.</i> Функциональная грамотность учащихся.....	57
<i>Lidziankova V. A.</i> Historical Fiction as an Important Instrument of Cross-Cultural Education.....	61

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Берещенко Н. В.</i> Прагматические функции фразеологических единиц в медиатекстах англоязычных каналов YouTube.....	67
--	----

<b>Колоцей С. Н.</b> К вопросу об автосемантии паремийных структур (на материале французского языка).....	73
<b>Леменкова А. С., Коноплёва А. А.</b> К вопросу о сложности работы переводчика (на примере английских и французских фразеологизмов).....	78
<b>Ляшенко А. И.</b> Особенности эволюции образа художника в рассказе Зм. Бядули “Бондар”.....	84
<b>Матвеева М. С.</b> Прецедентные антропонимы из сферы-источника «политика» в британских печатных СМИ.....	89
<b>Насон Н. В.</b> Система мотивов в романной прозе Элис Уокер.....	96
<b>Пятрова Н. Я.</b> Кантэкстуальная канатацяя як спосаб праяўлення моўнай асобы пісьменніка (на матэрыяле тэкстаў Міхася Зарэцкага).....	101
<b>Тихоненко Н. Е.</b> Функционирование немецких словосочетаний в новелле Томаса Манна «Тонио Крёгер».....	107
<b>Чалова О. Н.</b> Семантико-прагматическая специфика речевого акта самооправдания в научной дискуссии.....	113
<b>Швайликова О. Е.</b> Травмированная маскулинность в романе Х. Данмор «И тогда я солгал».....	120
<b>Niu Wenjuan</b> The Concepts “News” and “View” in the News Commentary (on the Material of the Chinese and British Press).....	126
<b>Sazhyna A. V.</b> The Polemic Discourse of Print Media: to the Definition of the Concept.....	133

Научное издание

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 12

Подписано в печать 05.12.2023. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 8,37. Уч.-изд. л. 9,15.

Тираж 10 экз. Заказ 636.

Издатель и полиграфическое исполнение:

учреждение образования

«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.



