

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 10

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2021

В десятый выпуск сборника вошли статьи, посвященные актуальным проблемам современных лингвистических исследований и вопросам литературоведения, а также различным аспектам методики преподавания иностранных языков и развития межкультурной коммуникации.

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

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

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

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.091.33:811'34'243:316.77

*Н. В. Берещенко*

## ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*В данной статье рассматривается вопрос важности фонетического аспекта языка в рамках межкультурного общения и употребление стандартного британского английского Received Pronunciation (RP) в качестве произносительной модели, на которую традиционно ориентируются изучающие британский вариант английского языка как иностранный. В статье анализируются основные характерные черты RP, рекомендуемые для имитации в собственном производстве речи обучаемых с целью эффективного развития слухо-произносительных навыков в рамках межкультурной коммуникации.*

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникация, фонетический аспект, стандартное произношение, орфоэпическая норма, Received Pronunciation, фонетические знания, умения и навыки.*

Целью данной статьи является рассмотрение важности фонетического аспекта языка в рамках межкультурного общения и фонетических особенностей британского английского, который принято использовать в качестве модели обучения произношению на факультетах иностранного языка в вузах Республики Беларусь.

Основная цель лингвистического образования – подготовка специалиста, способного эффективно применять на практике полученные языковые знания, умения и навыки, в том числе и при участии в живой межкультурной коммуникации. В процессе общения между представителями различных культур и языковых сообществ важным элементом эффективного диалога становится обоюдное адекватное восприятие и понимание культурных различий коммуникантов. Межкультурная коммуникация – это коммуникация

как связь и общение между представителями различных культур народов мира, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (язык, речь, письменность, электронная коммуникация и т. д.). Понятие межкультурной коммуникации было введено в 1950-х Э. Холлом и Г. Трейгером, которые этим понятием обозначили «идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру» [1].

Следует отметить, что владение иностранным языком означает взаимосвязь и высокий уровень формирования всех видов речевых навыков, в том числе и произносительных. Произношение имеет большое значение в изучении иностранного языка, поскольку именно правильное произнесение звуков и корректное интонационное оформление высказывания обуславливают верную передачу мысли с одной стороны и правильное понимание речи с другой. Одним из важнейших условий формирования фонетических навыков является развитие слухо-произносительных навыков, то есть способности правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать звуки, соответствующие определенным значениям [2]. Услышав речевое высказывание участник беседы должен правильно его интерпретировать, а также иметь необходимые произносительные навыки, чтобы адекватным образом отреагировать на услышанное сообщение. Должная степень сформированности произносительных норм гарантирует последующее правильное функционирование диалогической и монологической устной речевой деятельности, а также является непременным условием успешного восприятия и понимания речи на слух [3, с. 23].

Для выполнения данных задач, участникам межкультурного общения важно развивать и совершенствовать свои произносительные и интонационные навыки монологической и диалогической иноязычной речи для достижения большей аутентичности речи, то есть развивать фонетическую компетенцию [2].

Фонетическая компетенция предполагает развитие следующих готовностей:

- 1) фонетически корректно оформлять высказывания разной степени сложности;
- 2) адекватно интерпретировать фонетические явления в рецептивных видах речевой деятельности [4].

Под иноязычной фонетической компетенцией в методической литературе понимают систему, включающую следующие компоненты:

знания о фонемном составе изучаемого языка, слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки автоматизации их отбора и комбинирования, фонетические умения.

Важную роль в процессе формирования фонетической компетенции играют **фонетические знания** – предусмотренное учебной программой усвоение лингвистических понятий по курсу практической фонетики английского языка, изучение основных фонетических единиц, звуковых явлений разного уровня – фонемы, слова, словосочетания и предложения, соотношений между графемой и фонемой, а также транскрипционных обозначений, которые характеризуют звуковые явления.

К **фонетическим навыкам** относятся слухо-произносительные (корректная артикуляция звуков в связной речи и понимание всех звуков при восприятии речи на слух) и ритмико-интонационные навыки (навыки правильного интонационного и ритмического оформления речи и понимания речи других людей).

К **фонетическим умениям** относится умение различать буквы и звуки, умение отличать согласные звуки от гласных, звонкие от глухих, умение читать и записывать транскрипцию, интонировать словосочетания и предложения, умение определять место ударения в слове и синтагме и др. [5, с. 39].

Преподавание фонетики на специальных факультетах высших учебных заведений Республики Беларусь проводится с опорой на орфоэпическую норму Британского варианта английского языка, а именно **Received Pronunciation**, или **RP**.

В современной Британии наблюдается разнообразие произносительных вариантов. Выдающиеся деятели в сфере бизнеса, политики, научных кругах и СМИ демонстрируют целый ряд акцентов. Но южная часть Англии и Лондон по-прежнему доминируют. Акценты южной части Англии, особенно акценты среднего и высшего среднего класса, чаще других слышны в общественной жизни, в телепрограммах и фильмах, которые смотрят на международном уровне. Именно произношение южной части Англии является орфоэпической нормой, стандартным произношением и моделью преподавания «британского английского» сегодня; для данного стандарта южно-британского произношения используется сокращение SSB – Standard Southern British. Некоторые фонетисты используют термин “General British”, по аналогии с термином “General American” для орфоэпической нормы Американского английского произношения. Несмотря на

происходящие в последнее время социально-фонетические изменения, данный вид произношения имеет много общего с RP, и некоторые фонетисты сохраняют термин “RP” для современного произносительного стандарта [6, с. 4].

Термин Received Pronunciation ввел в употребление британский фонетист Дэниел Джонс, используя данный термин во втором издании English Pronouncing Dictionary в 1926 году. RP берет за основу южноанглийское региональное произношение, однако постепенно развивает свои собственные особенности, которые делают его самостоятельным регионально нейтральным вариантом произношения.

Учитывая тот факт, что RP является произносительной моделью, на которую традиционно ориентируются изучающие британский вариант английского языка как иностранный, мы считаем возможным рассмотреть некоторые черты RP как британского нормативного произношения. По мнению британского лингвиста и фонетиста Джона Уэллса, изучающие английский язык должны быть знакомы с данными характеристиками, несмотря на то, что они не являются обязательными для имитации в собственном производстве речи обучаемых [7].

**Гласный [ɒ]** (например, в словах *o'clock, stopped, vodka* и др.) является монофтонгом заднего ряда, низкого подъема слабо лабиализованным.

**Ядро дифтонга [əʊ]** – нелабиализованный гласный смешанного ряда среднего подъема – *drove, local, momentary*. Гласный изменил свое качество, ранее ядром дифтонга являлся огубленный гласный заднего ряда [o], данное изменение отражено в изменении транскрипции фонемы (1962 год) – [ou] → [əʊ].

**Гласный [ɑ:]** (broad vowel), монофтонг заднего ряда, низкого подъема, долгий, напряженный, как в *bath, after, past, ask*, в отличие от некоторых региональных типов произношения, в которых в словах, не содержащих в написании буквы “r”, будет звучать фонема [æ].

**Согласный [r]** не произносится, если за ним не следует гласный звук (**non-rhotic accent**) – *work, horse, started*. Поэтому такие пары слов, как *father/farther, paw/pour, caught/court*, являются омофонами.

Употребление **связующего [r] (linking r)** на стыке слов, если первое слово заканчивается на букву “r” или сочетание букв “re”, а следующее слово начинается с гласного, например, *after I've had, a quarter of an hour*, но, *a quarter past* (нет связующего [r]).

Употребление **интрузивного [r] (intrusive [r])** на стыке слов, если первое слово заканчивается на гласный звук (в написании слова отсутствует буква “r”), а следующее за ним слово начинается с гласного – *a double vodka -r- or two, I saw-r-a film today, supernova-r-in the sky* [7].

**Гортанная смычка или твёрдый приступ (T-glottalling)** – глухой гортанный взрывной согласный звук, получаемый смыканием голосовых связок, которые затем под напором воздуха резко размыкаются со взрывным звуком. Органы ротовой полости при этом находятся в покое или готовятся к произнесению следующего звука. Для обозначения данной особенности произношения используется символ [ʔ]. Глоттализиция глухих согласных, особенно [t], распространяется на положение в конце слога и характерно для современного RP:

- после носовых сонантов в конце слова – *didn'ʔ, couldn'ʔ, weren'ʔ, baʔman*;
- перед [l] – *liʔle, boʔle*;
- перед смычно-взрывными согласными – *fooʔball, quiʔ good*;
- в конечной позиции в слове: *Whaʔ have you goʔ? I forgoʔ the haʔ*.

**Вокализация L.** В RP темный вариант [ɪ], используемый перед согласными и в конце слов, подвергается процессу вокализации и становится гласным: [ɪ] → [o]. Таким образом, при произнесении таких слов, как *milk* (традиционно [mɪlk]), кончик языка может вообще не касаться альвеол: вместо этого произносится новый вид дифтонга – [miok], *shelf* [ʃeof], *tables* [ˈteɪboz], *middle* [mido] [8].

**Сращение согласных звуков [tj] и [dj] (Yod-coalescence)**, а именно замена /tj/ на /tʃ/, /dj/ на /dʒ/, как, например в *Tuesday* [ˈtʃu:zdeɪ], *tune* [tʃu:n], *duke* [dʒu:k], *schedule* [ˈʃedʒu:l] [9].

**Сохранение звука [h]** – в словах, которые начинаются со звука [h], например, *house* и *horizon*, /h/ никогда не опускается, в отличие от лондонского варианта произношения Cockney.

**Межзубная артикуляция согласных [θ, ð]**, в отличие от лондонского варианта произношения Cockney, в котором данные согласные заменяются губно-зубными фрикативными согласными [f, v] [10, с 16].

«Сглаживание» (**smoothing**) может превратить дифтонг в монофтонг в позиции перед гласным: *throwing* [ˈθrəʊɪŋ] → [ˈθrəɪŋ], *diabolical* [ˌdaɪəˈbɒlɪkəl] → [ˌdaəˈbɒlɪkəl] [7].

Нами были проанализированы некоторые основные черты современного варианта нормативного британского произношения

Received Pronunciation. При обучении фонетике английского языка с целью эффективного развития слухо-произносительных навыков в рамках межкультурной коммуникации с опорой на британский вариант английского в качестве произносительной модели рекомендуется ориентироваться на RP. Однако время от времени данная модель должна обновляться и пересматриваться.

### Список использованной литературы

1. Типы межкультурных коммуникаций [Электронный ресурс] / И. В. Денисова, А. П. Еременко. – Режим доступа: [https://studylib.ru/doc/2258728/typy-mezhkul.\\_turnyh-kommunikacij-1.v.-denisova--a.p.-eremenko](https://studylib.ru/doc/2258728/typy-mezhkul._turnyh-kommunikacij-1.v.-denisova--a.p.-eremenko). – Дата доступа: 06.05.2021.

2. Примак, О. В. Фонетическая компетенция в межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] / О. В. Примак. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-kompetentsiya-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii/viewer>. – Дата доступа: 06.05.2021.

3. Берещенко, Н. В. Произносительные варианты британского английского / Н. В. Берещенко // Материалы XIV Международного лингвистического семинара (Донецк – Пятигорск: 14–15 ноября 2016 г.) «Сопоставительные и диахронические исследования языковых единиц и категорий». – Пятигорск, 2016. – С. 23–29.

4. Трофимова, Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дисс. доктора пед. наук: 13. 00. 01 [Электронный ресурс] / Г. С. Трофимова – СПб., 2000. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/didakticheskie-osnovy-formirovaniya-kommunikativnoi-kompetentnosti-obuchaemykh>. – Дата доступа: 06.05.2021.

5. Вишневская, Е. М. Структура и содержание англоязычной фонетической компетенции студентов / Е. М. Вишневская // Вестник ТГУ. – 2013. – выпуск 2 (118). – С. 37–42.

6. Lindsey, Geoff. English After RP: Standard British Pronunciation Today / Geoff Lindsey. – London : Macmillan, 2019. – 150 p.

7. Accents of English [Electronic resource] / J. C. Wells – Mode of access: <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/accentsanddialects/#testpassage>. – Date of access : 06.05.2021.

8. Whatever happened to Received Pronunciation? [Electronic resource] / J. C. Wells – Mode of access : <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/rphappened.htm>. – Date of access : 06.05.2021.



9. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/schedule>. – Date of access: 06.05.2021.

10. Борисова, Л. В. Теоретическая фонетика английского языка : учебное пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / Л. В. Борисова, А. А. Метлюк. – Минск : Вышэйшая школа, 1980. – 144 с.

**УДК 37.091.3:811'243**

***Л. И. Богатикова***

## **ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Данная статья посвящена проблеме соотношения лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. Обосновывается необходимость опоры на лингводидактические исследования в процессе обучения иностранным языкам. Лингводидактика представляет собой лингвистическую основу обучения иностранным языкам, так как она охватывает различные научные дисциплины – педагогику, методику, психологию, в том числе лингвистику, психолингвистику, прагмалингвистику, когнитивную лингвистику и фактически является теоретической базой теории обучения иностранным языкам.*

**Ключевые слова:** лингводидактика, объективность, инструментальность, коммуникативная функциональность, структурная лингвистика, функциональная лингвистика, языковые и речевые единицы.

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков как науки происходит переосмысление методических проблем овладения иностранным языком как средством общения и все больше внимание обращается на необходимость более глубокого теоретического обоснования факторов, оказывающих влияние на процесс усвоения языка, что обусловлено необходимостью лингводидактического описания изучаемого языка. Этим и объясняется повышенный интерес в настоящий момент к проблемам, исследуемым лингводидактикой.

Неоспоримо, что эффективное практическое овладение языком как средством общения невозможно без изучения и учета закономерностей языка как объекта обучения и усвоения в учебных целях, поскольку без этого невозможно дать описание механизмов усвоения языка и специфику управления этими механизмами в учебных условиях. В связи с чем, можно сказать, что лингводидактика представляет собой лингвистическую основу обучения иностранным языкам, так как она охватывает различные научные дисциплины, причем не только педагогику, методику, психологию, но и такие, как лингвистику, психолингвистику, прагмалингвистику, когнитивную лингвистику и проч., и фактически составляет теоретическую базу теории обучения иностранным языкам.

Как следует из вышесказанного, основанием лингводидактики является язык как разновидность материальной действительности, теоретической и практической деятельности педагога-лингвиста, представленное в виде ее основных положений о языке как логических категорий, которые связывают эту дисциплину с материальной действительностью – языком – как непосредственно, так и через лингвистику, психолингвистику и другие, занимающиеся языком, граничащие с нею науки. Можно сказать, что основанием лингводидактики является одновременно изучаемый предмет – язык и наше отношение к нему или аспект изучения языка, который отличается от аспектов его изучения, присущих смежным наукам [1]. Иными словами, лингводидактические исследования базируются на данных лингвистики, психолингвистики, теории межкультурной коммуникации, прагмалингвистики, когнитивной лингвистики, теории языковой личности и др.

Некоторые исследователи считают, что лингводидактика – это научная дисциплина в области языкознания, которая характеризуется практической направленностью, поскольку она занимается изучением обучения и усвоения иностранных языков. Это теоретическая дисциплина по обучению языку, которая возникла на стыке языкознания и дидактики [2]. Другие же полагают, что лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения [3, с. 87]. Тем не менее, те и другие сходятся во мнении, что лингводидактика, рассматривая язык не только как предмет, но и как средство обучения, по сути дела занимается лингвистическим описанием языка в учебных целях.

Выделяют два лингводидактических понятия – объективность и инструментальность языка и речи, суть которых заключается в том,

что лингводидактические категории языка представляют собой отражение в нашем сознании его характеристик в идее понятий о языке. Эти понятия содержат в себе закономерности, действующие в языке. Они отражают его природу, формы его функционирования и в то же время представляют свою систему логических категорий, которые характерны для лингводидактики как науки. Так, из понятия о языке как средстве обучения (инструментальности) вытекает понятие *коммуникативной и дидактической функциональности*. К нему примыкают понятия *иллюстрируемости, демонстрируемости* языковых явлений, элементов и т. д. [4].

Большой вклад в развитие лингводидактики и влияние на нее внесли различные лингвистические теории. И в первую очередь следует упомянуть такую, как структурализм, т. е. структурную лингвистику, в основу которой положены труды Ф. де Соссюра, Р. Якобсона. Разработка моделей в языкознании оказала существенное влияние на овладение устной речью, где такие базисные модели, представляющие абстракции, на основе которых можно построить бесконечное количество структур предложений, представленных, например, в виде схемы S (субъект) + P (предикат) + O (объект) и являющихся типовыми предложениями, используются до сих пор в обучении устной речи и называются речевыми образцами.

Исследования в области функциональной лингвистики также оказали влияние на процесс обучения иностранным языкам и позволили повысить эффективность управления процессом овладения языком путем выделения на первый план функций языковых (как грамматических, так и лексических) и речевых единиц, т. е. организации обучения иностранному языку с учетом функций языка и речи и описания функционирования языка. Особенно это важно при овладении умениями иноязычного коммуникативного общения и различными функциями речевых и коммуникативных актов (такими, как запрос информации, выразить просьбу, убедить, побудить к какому-либо действию и проч.), в частности, включая принципы и правила общения, выраженные в постулатах Г. П. Грайса, Дж. Лича, С. Левинсона и П. Брауна. Это помогает обучаемому быстрее ориентироваться в ситуации общения и адекватно и уместно реагировать, что возможно с помощью данных прагмалингвистики и коммуникативной лингвистики.

Исследования в области психолингвистики позволили обосновать основы усвоения языка и речи на различных этапах формирования и формулирования мысли, в том числе восприятия

и понимания, чему также способствовали исследования в области когнитивной лингвистики, изучающей «ментальные» основы понимания и редуцирования речи с точки зрения того, как структуры языкового знания представляются («репрезентируются») и участвуют в переработке информации, а также каковы «репрезентации» знаний и процедуры их обработки [5, с. 21].

Таким образом, когнитивная лингвистика – направление в языкознании, которое исследует проблемы соотношения языка и сознания, роль языка в концептуализации и категоризации мира, в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта, связь отдельных когнитивных способностей человека с языком и формы их взаимодействия [5]. Эти процессы категоризации и концептуализации действительности различаются в разных лингвокультурах, что можно видеть в расхождении межъязыковых эквивалентов по объему понятия:

- палец, мизинец vs. *thumb, finger, toe*;
  - рука vs. *hand, arm*;
  - нога vs. *leg, foot*;
  - колени vs. *knees, lap*;
  - платок, косынка, шарф, пионерский галстук, кашне vs. *scarf*;
- Различия есть и в обозначении рода животных, например:
- *fox* – мужского рода (ср. *лисичка-сестричка*);
  - *squirrel* – мужского рода (ср. *белка*);
  - *snake* – мужского рода (ср. *змея*).

Возможность разного членения и категоризации действительности проявляется при сопоставлении объектов и их характеристик. Объекты существуют не сами по себе, а в соотношении друг с другом, поэтому такие понятия, как *большой – маленький*; *близко – далеко*; *новый – старый* и т. д., относительны, воспринимаются и интерпретируются по-разному. Антонимы *хороший – плохой*, *короткий – длинный*, *бедный – богатый* в своей семантике уже содержат национально обусловленные критерии, которые могут не совпадать в разных культурах. Так, понятия *близко – далеко* различаются для жителей разных стран. То, что считается расположенным далеко в маленьких странах, воспринимается как близкое в больших государствах.

На основе данных о мыслительных процессах усвоения и овладения языком можно предложить соответствующие задания, например, когнитивно-культурологические на выполнение различных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение,

ассоциации) и *когнитивно-коммуникативные* – информационно-интерпретирующие, направленные на идентификацию и интерпретацию, комментирование различных речевых и неречевых средств на основе совершенствования познавательных стратегий.

Значительное влияние на развитие лингводидактики как теоретической базы теории обучения оказали и другие лингвистические исследования, такие как дискурсивные.

В рамках дискурсивного подхода предполагается, что в процессе иноязычного профессионального образования будущий преподаватель иностранного языка должен овладеть дискурсивной компетенцией в рамках педагогического дискурса, так как этот тип дискурса характерен для специалистов-педагогов. Данная компетенция предусматривает знание разных видов дискурса, умения реализации коммуникативного намерения и стратегий речевого взаимодействия в контексте конкретной коммуникативной ситуации в соответствии с типом, формой и содержанием создаваемого или воспринимаемого текста и обусловленного национально-культурными особенностями данного типа дискурса.

«Дискурс» – это сложное коммуникативное явление, которое охватывает такие понятия, как речь, общение, языковое поведение, а точнее – это речь, или текст, помещенный в ситуацию диалога, т. е. обретающий реального автора и реального читателя в конкретной типичной ситуации.

Тип дискурса – это обобщенное представление о тексте, концепт текста в сознании носителей соответствующей культуры. В этой связи представляется обоснованным выделение в дискурсе как когнитивного образования трех компонентов, соответствующих 1) обобщенной модели референтной ситуации, 2) репрезентациям знаний о социальном контексте, с учетом которого осуществляется социальное взаимодействие посредством текстов, 3) лингвистическим знаниям (нарративным схемам построения текста и семантико-синтаксическим структурам) [6, с. 31]. Эти стороны дискурса соотносимы с образно-понятийным и поведенческим аспектами языкового знания (поведенческий аспект включает, как предлагает считать цитируемый автор, экстралингвистическую и формально-лингвистическую составляющие).

В соответствии с данным определением «дискурс» включает три измерения: 1) лингвистический аспект, т. е. собственно использование языка; 2) когнитивный аспект передачи знаний, информации, представлений; 3) интерактивный аспект взаимодействия субъектов

речевой деятельности в социальных ситуациях. Все три аспекта дискурса взаимосвязаны. То, какие идеи люди передают друг другу, какие лингвистические средства они для этого используют и как взаимодействуют друг с другом, находится под влиянием многочисленных факторов, одним из которых является контекст. Актуальным в рамках культурологической лингвистики является лишь один из этих факторов – то, кем являются субъекты дискурса с точки зрения их принадлежности к культурным и этническим группам, и, соответственно, как влияют культурные нормы и ценности на реализацию всех трех перечисленных компонентов дискурса [7, с. 14]. Все это необходимо учитывать в процессе обучения иностранным языкам и особенно овладения коммуникативным иноязычным профессиональным общением.

В связи с современным направлением изучения языка и культуры возникает потребность в выделении центральной категории лингводидактики – модели языковой личности. Языковая личность понимается как личность, выраженная в языке и через язык. В понимании лингвиста *языковая личность* – это многокомпонентный набор языковых способностей, умений и готовностей к осуществлению речевых поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности, с другой, – по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике [8, с. 29]. В этом плане лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития как желаемого результата в процессе преподавания и изучения иностранного языка, а также изучить специфику как объекта усвоения / преподавания (языка, языковой картины мира носителя изучаемого языка), так и взаимодействие всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих и, более широко, культурологических) и механизм их устранения [3, с. 88].

Из вышесказанного следует, что лингводидактика представляет собой важную теоретическую базу методологического аспекта теории обучения иностранным языкам.

### Список использованной литературы

1. Мельник, Е. Методологические основы лингводидактики [Электронный ресурс] / Е. Мельник. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/80/139/17078.php>. – Дата доступа: 04.03.2021.

2. Лингводидактика. Общие положения лингводидактики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://spravochnick.ru/yazykoznanie\\_i\\_filologiya/lingvodidaktika/](https://spravochnick.ru/yazykoznanie_i_filologiya/lingvodidaktika/). – Дата доступа: 04.03.2021.

3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-ов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

4. Шаклеин, В. М. Русская лингводидактика: история и современность: учеб. пособие / В. М. Шаклеин. – М. : РУДН, 2008. – 209 с.

5. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретационного подхода / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания, 1994. – № 2. – С. 17–33.

6. Руберт, И. Б. Текст и дискурс: к определению понятий / И. Б. Руберт // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 23–38.

7. Van Dijk, T. A. Discourse as Interaction in Society / T. A. Van Dijk (ed). Discourse as social Interaction. Discourse Studies: a multidisciplinary introduction. – London : Thousand Oaks; New Delhi : Sage Publications, 1997. – P. 12–23.

8. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

УДК 37.091.26/.27:37.018.43:811'243

*О. Н. Каребо*

### **К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье рассматривается проблематика организации контроля при дистанционном обучении иностранному языку. Трудности проведения адекватных практической цели курса контрольных мероприятий касаются как языковых, так и речевых умений и навыков студентов. Новый формат проведения занятий предполагает соответствующую адаптацию процедуры проверки. Игнорирование специфики удаленной работы на этапе контроля*

*способно существенно снизить его функции и в целом негативно сказаться на процессе изучения иностранного языка.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, контроль, языковые, речевые навыки и умения, компьютерные средства, интерактивность.

Важнейшим компонентом комплекса взаимодействующих составляющих любой системы является контроль. Он выступает в качестве анализатора эффективности, действенности системы, определенного маркера ее функциональности, а также оптимизатора действий, направленных на адаптацию системы посредством принятия необходимо прагматичных решений. Контроль в обучении выступает в качестве не только индекса результативности учебных действий обучаемого, но и учебной рентабельности выбранной педагогом стратегии.

Целесообразность и продуманность контрольных действий в обучении иностранному языку (далее – ИЯ) еще более важна, поскольку особенности предмета, предполагающего усвоение новой языковой системы, определяют специфические требования к выбору и способу реализации операций контроля. И если в случае с теоретическими дисциплинами контролю подвергаются в основном знания, которые легко проверяются в тестовом формате, представленном заданиями различного типа, то новая языковая дисциплина требует к себе иного подхода. Практическая цель обучения ИЯ в первую очередь ориентирована на овладение речевой деятельностью в рамках изучаемого языка, определяя тем самым в качестве ведущего компонента содержания обучения дисциплине навыки и умения, а не знания по предмету. Успешность их формирования находится в прямой зависимости от своевременности и адекватности действий по подкреплению, когда слушатель незамедлительно получает информацию касательно правильности выполняемых им операций. Обучение ИЯ, таким образом, должно строиться на основе профилактики ошибочной деятельности, что позволит рационализировать учебную работу, существенно сократив количество неверно понимаемых явлений и временных затрат на необходимую коррекцию [1, с. 82].

В условиях дистанционного обучения осуществление контрольной деятельности осложняется самим использованием мультимедийных технологий, «подталкивающих» педагога



к повсеместному и удобному тестовому контролю. При работе с языковым компонентом в большинстве своем тестовая проверка не вызывает трудностей, а вот контрольные действия за развитием речевых навыков и умений требуют совершенно иной реализации. В последнем случае предполагается решение поставленной коммуникативной задачи, когда оцениванию подлежит не столько абсолютная языковая правильность, сколько естественная, личностно обусловленная реакция на ситуацию, позволяющая реализовать цель общения [2, с. 296].

Существенным недостатком типичного компьютерного контроля при обучении ИЯ является его осуществление на внешнем уровне знаний, когда проверке подлежат аспектная и информационная стороны, а не речевая составляющая деятельности студента. В этом случае знания проверяются во взаимосвязи с определенными личностными характеристиками обучаемого, как то: долговременная память или логическое мышление, в то время как его творческая активность, умение реагировать на изменяющиеся обстоятельства остаются без должного внимания. Языковой и фактологический контроль, реализуемый вне взаимосвязи с мышлением и мировоззрением студента, приобретает свойство линейности, что впоследствии может привести к определенному атрофированию творческого проявления потенциала обучаемого. Иными словами, односторонность проверки негативно сказывается на самостоятельной активности слушателя при нахождении путей решения поставленной задачи, на его способностях гибко реагировать, находя оптимальное решение в изменяющейся ситуации.

Между тем даже аспектные тестовые задания могут вызывать определенные трудности как на этапе разработки, так и на этапе проверки. В первую очередь это касается трансформационных двуязычных заданий. В частности, лексическая полисемия в тестовых позициях на перевод затрудняет соблюдение такого требования, как однозначность. Оперирование сложными грамматическими конструкциями, их выбор в зависимости от контекста также не поддается простому оцениванию, требуя от педагога дополнительных действий на индивидуальную проверку [3]. С аналогичными затруднениями педагог сталкивается и при проведении клоуз-тестов на текстовом материале, особенно в случае вариативного заполнения пропусков исходя из языкового опыта студента.

Осуществлению эффективной контрольной деятельности за уровнем сформированности речевых навыков и умений

с использованием компьютерных технологий в немалой степени будет содействовать решению следующих вопросов:

- обеспечения адекватности форм и видов контроля проверяемой деятельности;
- соблюдения принципа объективности оценки действий;
- следования требованию практичности в отношении временных затрат на проведение проверки и обработку результатов [4].

Коммуникативный подход к изучению ИЯ подразумевает использование в ходе обучения таких методов и приемов, которые позволяют создавать максимально близкие к реальности условия функционирования языковых и речевых единиц. Обучение в сотрудничестве, проблемный метод, метод проектов и интерактивное обучение – вот те из ведущих педагогических технологий, к которым на данный момент обращаются преподаватели, реализуя практическую цель курса. Занятия, которые проводятся в соответствующем их требованиям формате, опираются на систему разнообразных условно-речевых и подлинно-речевых заданий, систематичное выполнение которых позволяет обучаемому накопить и расширить необходимый опыт решения коммуникативных задач. Подходя к этапу проверки, педагогу необходимо создать для студента аналогичные условия, в которых ему было бы комфортно продемонстрировать достигнутый уровень коммуникативной компетенции. Иными словами, интерактивность обучения подразумевает схожий формат контроля, когда оцениваются навыки общения на ИЯ, умение обучаемого включаться во взаимодействие по решению поставленной задачи, соответствующе реагировать в зависимости от изменения условий коммуникации. Обращение же к тестовым заданиям, пусть даже и субъективного характера, не всегда способно предоставить достоверную информацию касательно уровня коммуникативных навыков и умений. Более того, в условиях дистанционного обучения, выполнение тестовых заданий открытого формата вызывает сомнение в самостоятельности выполняемых действий: при наличии доступа к интернет-технологии нельзя исключить возможность поиска правильного ответа с последующим его использованием в тесте.

Предлагая в качестве контрольного задание на решение коммуникативной задачи, тем более если для его выполнения требуется взаимодействие с другими участниками, мы сталкиваемся с проблемой объективности контроля. Классические тестовые задания характеризуются высокой степенью адекватности проверки,

поскольку обладают необходимыми ключами-ответами, позволяющими быстро и однозначно оценить полученный ответ. Иная ситуация складывается с заданиями, выполнение которых требует не только немедленного реагирования, но и определенной подготовительной работы. Так, например, в случае подготовки в качестве отчетного проекта, необходим промежуточный «следающий» контроль за действиями участников рабочей группы, за особенностями выполняемой работы, степенью ответственности каждого в деле реализации проекта. Непосредственно при устном ответе, особенно в групповом формате, объективность оценивания ориентирована сугубо на мнение преподавателя, в редких случаях – мнение одноклассников. Удаленность работы при выполнении отчетных заданий такого типа создает дополнительные трудности оценивания. При отсутствии надлежащего технического оснащения формата видеосвязи есть риск получить «зачитанный» или, более того, «заимствованный» ответ.

Степень практичности осуществляемых контрольных действий рецептивных и продуктивных речевых навыков также не однозначна. И если в отношении чтения и аудирования количественной оценке подлежат параметры полноты и точности восприятия информации, то чтобы оценить речевые навыки говорения и письма потребуется значительное количество времени на ознакомление с ответом и его анализ. Более того, речевая сторона рецептивных навыков также завязана на выражение собственного мнения, на интерпретацию замысла автора, на исследование развития сюжета, что требует адекватного выражения в устной или письменной форме и, соответственно, личного участия педагога в оценивании продукта речевой деятельности.

Итак, мы видим, что организация контроля при дистанционном обучении ИЯ требует от педагога дополнительной подготовки медийного оснащения и переосмысления определенных методических вопросов, связанных с форматом проведения процедуры контроля, с теми видами и формами, которые будут в состоянии отразить результат проделанной студентами при прохождении курса работы. В противном случае, подвергаясь традиционной тестовой методике без учета интерактивности, ситуативности усвоения учебного материала, большинство речевых и в первую очередь продуктивных навыков и умений остается без должного контроля, позволяющего составить объективное мнение о достигнутом результате.

## Список использованной литературы

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – М. : «Русский язык», 1977. – 288 с.
2. Шубин, А. Обучение иностранным языкам : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Шубин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
3. Михалёва, Л. В. Контроль и оценка знаний при дистанционном обучении французскому языку [Электронный ресурс] / Л. В. Михалёва, П. А. Карле. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-i-otsenka-znaniy-pri-distantcionnom-obuchenii-frantsuzskom-u-yazyku>. – Дата доступа: 12.03.2021.
4. Хакимова, А. А. Использование системы управления обучением Moodle для организации и проведения контроля при обучении английскому языку [Электронный ресурс] / А. А. Хакимова, Л. В. Михалева. – Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/18/image/18-115.pdf>. – Дата доступа: 12.03.2021.

УДК 37.091.33-027.22:316.663.5:811'243

*А. А. Коноплёва, А. С. Леменкова*

### **РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*В статье рассматривается суть и особенности ролевой игры как неотъемлемой части организации современного процесса обучения иностранному языку в школах и вузах. Раскрывается сущность возможностей ролевой игры. Приводится общая классификация и примеры упражнений, основу которых составляет ролевая игра, примеры формулировки подобных заданий. В работе также раскрывается роль учителя/преподавателя при организации обучения посредством ролевой игры.*

**Ключевые слова:** *ролевая игра, иностранный язык, коммуникативная компетенция, обучающийся, диалогическая речь, монологическая речь, полилогическое общение.*

Повышение качества обучения и уровня владения обучающимся иностранным языком, несомненно, является первоочередной задачей преподавателей. Одним из наиболее эффективных методов повышения коммуникативной компетенции обучающихся при обучении иностранному языку является ролевая игра. Что же представляет собой данное понятие?

Прежде всего обратимся к толкованию понятия. Ролевая игра – это воспроизведение действий и отношений других людей или персонажей какой-либо истории, как реальной, так и выдуманной [1, с. 167]. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Крупнейший знаток этой проблемы Д. Б. Эльконин наделяет игру тремя важными для человека функциями: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство развития умственных действий и средство развития мотивационного поведения [2, с. 15].

Сегодня вряд ли можно найти учебное пособие, которые не включало бы упражнения, направленные на развитие речевых навыков говорения или письма посредством ролевых игр. В чем же заключаются особенности данного приема освоения иностранного языка, приобретающего все большую популярность как среди преподавателей, так и учеников?

Как очевидно из названия, ролевая игра предполагает принятие на себя обучающимися тех или иных социальных ролей, обусловленных формулировкой и темой задания. Упражнения, построенные на ролевой игре, обеспечивают «погружение» обучающихся в языковую среду, максимально приближенную к реальным условиям. Данная особенность ролевой игры является крайне важной, поскольку эффективное усвоение иностранного языка невозможно без создания или воспроизведения реальной коммуникативной ситуации (или, по крайней мере, ситуации, максимально точно воссоздающей реальный акт коммуникации). Кроме того, ролевая игра способствует практическому использованию иностранного языка, предоставляет возможность обучающимся максимально использовать имеющийся словарный запас по изучаемой теме, проявить свои творческие способности и коммуникативные навыки.

Данный вид обучения иностранному языку имеет широкую сферу применения и может быть использован при обучении как монологической (прокомментировать цитаты, изречение от конкретного лица, подготовить самостоятельное высказывание по

заданной теме, примеряя на себя ту или иную роль и т. д.), так и диалогической (воспроизвести диалог по заданной теме) речи, а также в рамках полилогического общения (организация дискуссии по заданной теме от того или иного лица). Однако не стоит забывать, что ролевая игра должна быть применена тогда, когда у обучающихся уже имеется достаточно объемный словарный запас по изучаемой теме. С нашей точки зрения, на начальных этапах изучения той или иной темы использование приема ролевой игры нецелесообразно, поскольку недостаточное владение лексическим материалом не позволяет в полном объеме реализовать коммуникативные возможности данного приема [3, с. 20].

Помимо возможности «погрузить» обучающихся в коммуникативную ситуацию, приближенную к реальному процессу общения, ролевая игра как один из видов учебной деятельности имеет ряд иных преимуществ:

1. ролевая игра позволяет обучающимся более эффективно усваивать лексический материал по изучаемой теме. Как показывает опыт работы, упражнения, в основу которых положена ролевая игра, вызывают у учеников/студентов повышенный интерес. Это способствует их активному участию в выполнении данных упражнений, стимулирует использование лексических единиц в рамках изучаемой темы и ее закреплению в долгосрочной памяти.

2. ролевая игра стимулирует развитие и совершенствование творческих способностей обучающихся, умение решать коммуникативные задачи.

3. помимо развития коммуникативных навыков говорения, ролевая игра обеспечивает совершенствование грамматических, фонетических навыков, а также навыков письма.

4. использование приема ролевой игры способствует решению сопутствующих общих учебных задач, а именно: развитию умения грамотно строить речь, четко и последовательно излагать мысль по заданной теме, совершенствованию коммуникативных навыков обучающихся в целом, социализации молодых людей.

5. ролевая игра позволяет соединять групповые, парные и индивидуальные формы обучения.

Вышеперечисленные особенности ролевой игры дают основание сделать вывод, что данный прием является универсальным при обучении иностранным языкам и позволяет раскрыть коммуникативную компетенцию ученика/студента в полном объеме.

Ролевые игры, составляющие основу речевых упражнений, можно условно разделить на две группы:

1. ролевые игры с регламентируемым содержанием. Обучающиеся воспроизводят ситуацию, заданную упражнением в рамках изучаемой темы. Как правило, в данном случае в задании представлены детали, которые обучающие должны воспроизвести в своих высказываниях. Например, в рамках темы «Изобразительное искусство» учащимся может быть предложено упражнение на подготовку диалога / беседы от лица искусствоведа / ценителя искусства / посетителей музея / друзей и т. д. с целью описать произведение искусства / выразить впечатления от увиденной картины / приглашения посетить музей и т. д. Обязательным условием будет являться использование слов и выражений, изученных в рамках темы «Изобразительное искусство»;

2. ролевые игры с относительно свободным содержанием. В задании не содержится деталей построения будущего диалога, высказывания или будущей беседы. Учащимся предлагается построить коммуникативный акт по своему усмотрению в рамках изучаемой темы. Например, в рамках темы «Проблемы окружающей среды» учащимся может быть предложено построить диалог / дискуссию о наиболее острых проблемах экологии, выразить свое личное мнение об эффективности принимаемых мер по защите окружающей среды и т. д. Максимально возможное использование лексики по теме «Проблемы окружающей среды» является обязательным условием ролевой игры.

Ролевою игрою можно также успешно сочетать с использованием на занятиях информационно-коммуникативных технологий и иных средств наглядности (в том числе аудиовизуальных). К примеру, обучающимся можно предложить организовать диалог / дискуссию в рамках темы «Кино в нашей жизни» с опорой на фотографии актеров, кадры из фильмов, кадры из истории развития кинематографа и т. д. Еще одним примером упражнений подобного рода могут служить задания на построение монологического / диалогического / полилогического высказывания, основанного на просмотренном / прослушанном фрагменте фильма / аудиозаписи по изучаемой теме (составить / организовать диалог / дискуссию на основе просмотренного видео или прослушанного текста с позиции киноактеров / режиссеров, прокомментировать в виде диалога / дискуссии и т. д.).

Обучение на основе ролевой игры может применяться как в высшем учебном заведении, так и в средней общеобразовательной школе. Однако следует принять во внимание, что переход к ролевой игре в учебном процессе должен носить постепенный характер. На начальном этапе обучающимся можно предложить воссоздать ситуации на основе ранее прочитанного текста или диалога. Только после усвоения достаточного объема лексики по изучаемой теме обучающимся целесообразно предлагать упражнения, требующие творческих способностей и умений определять структуру и содержание высказываний (относительно) самостоятельно. После полного усвоения обучающимися лексики по изучаемой теме обучающимся могут быть предложены задания, подразумевающие неподготовленную монологическую, диалогическую или полилогическую речь, что позволит закрепить коммуникативные навыки говорения по данной теме.

Несмотря на то, что при организации процесса обучения на основе ролевой игры главным «участником и создателем коммуникативного действия» является обучающийся, роль учителя / преподавателя не должна сводиться к роли стороннего наблюдателя. Учитель / преподаватель является модератором, который должен направлять обучающихся в процессе создания ситуации речевого взаимодействия друг с другом в рамках изучаемой темы, тактично исправлять ошибки как грамматического / лексического, так и смыслового характера.

Хотелось бы также отдельно отметить особую роль учителя при организации ролевых игр на занятиях с учениками младшей школы. Необходимо обратить внимание на психологические особенности детей младшего школьного возраста, которым может быть свойственна неусидчивость и отвлеченность внимания при выполнении подобных заданий. С нашей точки зрения, при работе с учениками младшей школы учителю необходимо сочетать данный прием обучения с более традиционными и не подразумевающими использование творческого потенциала обучающихся.

Таким образом, ролевая игра является эффективным приемом обучения иностранным языкам, требующим от обучающихся (в зависимости от специфики упражнений), помимо навыков говорения, грамматических навыков, навыков восприятия иноязычной речи на слух, а также умений последовательно и четко излагать мысль в рамках заданной коммуникативной ситуации. Комплексный характер данного приема позволяет обучающимся реализовать в ходе



занятий полученные навыки коммуникативной компетенции, а также творческие способности в полном объеме, что полностью соответствует целям и задачам, поставленным перед учреждениями среднего и высшего образования.

### Список использованной литературы

1. Шишкин, С. М. Ролевая игра как один из видов упражнений на начальной ступени обучения / С. М. Шишкин // Система упражнений для обучения говорению на иностранном языке в средней школе: сборник научных трудов. – М. : Научно-исследовательский институт школ Министерства просвещения РСФСР, 1980. – С. 167–172.

2. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 238 с.

3. Гладилина, И. П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе / И. П. Гладилина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 20.

УДК 37.091.33:811'271.1'243

*Л. А. Литвинова*

### МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

*В статье рассматриваются речевые ситуации, которые являются основополагающими в обучении говорению. Отмечается, что учащиеся начинают взаимодействовать только тогда, когда им необходимо совместно решить какую-либо задачу. Определены этапы подготовки к развернутому речевому акту с использованием искусственных речевых ситуаций с целью развития у учащихся диалогических умений высшего уровня.*

**Ключевые слова:** диалогическая речь, речевая ситуация, признак, навык, говорение, обучение, динамика, учебный процесс.

Развитие и совершенствование навыка диалогической речи на изучаемом иностранном языке – один из самых актуальных вопросов в педагогической науке на современном этапе. В обучении устной

речи большее внимание уделяется диалогической речи, чем монологической, несмотря на то, что диалогическая речь труднее, как со стороны сосредоточенности и концентрации внимания, так и со стороны разнообразия и качества употребляемых речевых образцов, а также по ряду иных причин. Но именно с помощью диалога запоминаются и совершенствуются отдельные речевые образцы и целые структуры, которые затем используются в монологической речи. Речевая ситуация представляет собой совокупность речевых и неречевых условий, которые являются обязательными для осуществления речевого действия. Такая ситуация задается учителем, преподавателем, нашим собеседником либо соответствующими обстоятельствами.

Существует несколько этапов для подготовки учащихся к развернутому речевому акту. Первые два этапа должны обеспечить развитие учебной активности учащегося в виде осознаваемых учебных действий. Третий этап обучения реализуется менее выражено, именно в той форме, в которой учебную активность можно охарактеризовать некоторой сопутствующей осознанностью и осмысленностью.

Рассмотрим эти этапы более подробно. На начальном (2–4 классы средней школы) этапе обучения иностранному языку учебные задачи неразрывно связаны с необходимостью овладения произносительными навыками. Формирование устной речи главным образом происходит в процессе разъяснения и обсуждения прочитанного текста.

На среднем (5–9 классы) этапе обучения основное внимание уделяется формированию умений личного общения с собеседником. Целью этого этапа является обучение речевому взаимодействию при условии реализации какой-либо деятельности вместе, установлению контакта, общению и выражению себя в ситуации межличностных отношений. По ходу этого этапа происходит усвоение и накопление запаса диалогических единств. Посредством уже закрепленных и новых диалогических единств, учащиеся должны научиться уточнять, переспрашивать, детализировать предоставляемые сведения, обосновывать сказанное, защищать свое мнение, а также уметь поддерживать беседу сами и подталкивать собеседника к поддержанию разговора. Кроме того, нельзя обойтись без сформированного умения сочетать диалогические единицы в процессе диалога, осуществляя свои коммуникативные намерения и цели. Для лучшего усвоения можно посоветовать делать проработку соответствующего материала

с помощью ситуативных упражнений. На этом этапе происходит подъем ситуативно-ориентированного обучения.

Исходя из результатов, полученных путем опытного обучения, можно сказать, что при планировании ситуативных упражнений на данном этапе значительную роль играет наличие закономерности в их использовании, иначе говоря – на среднем этапе все ситуации должны быть взаимосвязаны между собой каким-то образом. Принимая этот факт во внимание, нужно использовать следующие ситуации:

- сотрудничество и взаимодействие в групповой работе на начальных этапах организации реализации задуманного и обсуждения планируемых результатов, например, распределение задач, обязанностей, ролей в процессе подготовки к различным действиям;

- взаимообмен интересной информацией, своими мыслями и впечатлениями, мнениями, идеями, обусловленными различиями уровня информативности, полного или частичного совпадения, или отличия во вкусах, оценках и взаимоотношениях [1, с. 50–53].

При сообщении учащимся ситуаций необходимо варьировать данные ситуации с той целью, чтобы у каждой следующей пары собеседников была возможность внести свои изменения, которые бы отражали динамику ситуации.

Главной целью третьего (10–11 классы) этапа является развитие у учащихся диалогических умений высшего уровня. Другими словами, учащийся должен быть способен принимать участие в развернутом диалоге учебной речевой ситуации. При такой работе учащийся обладает полной свободой в определении целей, выборе предмета речи и речевых действий, а также действий в заданной ситуации [2, с. 58–60].

Существенное значение имеет и то, что искусственные речевые ситуации отличаются от естественных своей творческой направленностью. Именно поэтому каждая речевая ситуация оригинальна в своем роде. Также стоит отметить, что для любой искусственной или учебно-речевой ситуации основой служит единая модель.

В учебной обстановке крайне сложно создать естественные ситуации общения, но если возникают условия, сопутствующие этому, то ни в коем случае нельзя упускать такую возможность. Главное, что это никаким образом не угрожает нарушением либо осложнением обычного запланированного хода учебной деятельности, потому что подобная учебная ситуация может без труда быть созданной в любой другой момент учебного процесса.

Тем не менее естественная ситуация общения может сформироваться в учебной обстановке, даже если к этому не прикладывать особых стараний. Как-никак участники учебного процесса должны между собой общаться для нормального его протекания. Тогда возможно использовать ситуации в виде каких-либо отрезков действительности, запечатленных как текст или рисунок, то есть использовать наглядность.

Также необходимо учитывать то, что ситуация как отображение объективной реальности имеет определенные признаки. Ими могут быть условные или фактические явления, или предметы. Немаловажным признаком можно назвать наличие в речевой ситуации вида деятельности, который бы определялся общностью компонентов. Еще одним признаком являются ситуации, которые характеризуются необходимостью понимания, осмысления, оценки. Понимание или осознание является существенным субъективным элементом, который способствует «разворачиванию» ситуации в качестве существующей реальности, которая до этого момента находилась лишь на этапе возникновения.

Следующая особенность ситуации – это ее динамика, ход развития. Ситуации присущи изменения, возникающие под влиянием различных факторов. Такими могут быть объективные факторы, например, реплика-ответ на заданную тему может быть прерван звонком телефона или вопросом коллеги; субъективные факторы, скажем, когда тема разговора, которая в некоторых случаях может влиять на возникшую ситуацию, меняется собеседником по причинам, известным только ему одному [3, с. 13–15].

Преподавателю просто необходимо использовать учебно-речевые ситуации в процессе обучения устному иностранному языку, то есть говорению, так как нам представляется невозможным научить общению без создания речевых ситуаций и вовлечения учащихся в реальное общение во время урока иностранного языка. Процесс общения стоит начинать с самых первых минут занятия. Важную роль играет введение учащихся в особую атмосферу общения на иностранном языке в начале урока для направления умственной деятельности в нужное русло. Для этого необходима фонетическая разминка. Большинство учителей могут начинать урок с организационного момента, впрочем, достаточно часто это может мешать попытке установить контакт с учащимися. Употребление таких фраз, как «Кто сегодня дежурный?», «Какое сегодня число?»,

«Какая сегодня погода?» приводит к получению только лишь заученных ответов, которые не являются образцом для общения.

В то же время, как считают некоторые учителя, нет потребности в том, чтобы тратить время на «ненужные разговоры», их мнение таково, что нужно начинать занятие сразу с главного: «Итак, приготовились. Слушаем внимательно!». И вот таким способом нельзя установить правильный речевой контакт. Однако сделать это совсем нетрудно: можно задать вопросы, касающиеся текущих событий в стране, жизни школы, каких-то увлечений или проблем учащихся, даже несколько фраз о самом преподавателе сразу привлекут интерес учащихся. Именно в той ситуации, когда собеседник чувствует искренность в общении, он будет реагировать на высказывание. Вот таким образом и создается контакт в общении [4, с. 11–12].

Ситуация представляет собой способ представить или «презентовать» материал, то есть продемонстрировать действие и значение какого-либо речевого образца в процессе говорения. Для общения самой главной является функциональная сторона и быть представленной она может именно в ситуации. Это также относится и к грамматическим конструкциям, обладающим сложной ситуативной обусловленностью, которая имеет отличия в родном языке. В процессе ситуативной презентации учащемуся сразу показан в некотором смысле итог, результат, который содействует пониманию того факта, что ключевым является непосредственно употребление речевого образца. Как правило, речевые единицы, которые были проговорены и восприняты вне какой-либо ситуации, не фиксируются и не сохраняются в памяти, по причине того, что не несут в себе важности и большого значения для учащегося. Но даже если они и закрепились в памяти, то не будут иметь существенного эффекта, так как не соотносятся с конкретной ситуацией. И по этой причине такие речевые образцы лишаются способности к переносу в реальной ситуации. И в таком случае мы имеем следующее: знание образца присутствует, а вот возможности его применить нет. Поэтому ситуативность – это первостепенное условие не только для развития умения, но и для формирования навыков.

Рассмотрим каким образом учебно-речевые ситуации могут быть использованы на занятиях. Начинать урок следует с представления действующих лиц или героев заданной ситуации общения. Необходимо создать среду, соответствующую теме и целям обучения, то есть использовать опоры (картинки, аудиозаписи, видео). Далее учащимся раздаются их роли, и таким образом ставится коммуникативная задача,

что учащиеся будут уметь в итоге и о чем они смогут поговорить. Важнейшим моментом является последовательность ситуации, то есть переход от менее распространенной к более распространенной ситуации. Например, в процессе изучения темы о роли музыки в жизни людей начальной микроситуацией может быть разговор о своих любимых исполнителях. Далее можно обсудить последний посещенный концерт любимого исполнителя, третьей микроситуацией может стать роль музыки в жизни каждого учащегося. Результатом будет являться монологическое высказывание, обусловленное ситуацией общения, в котором учащиеся будут пытаться аргументировать и доказать, что музыка играет важную роль в жизни любого человека, и это сообщение будет состоять из микроситуаций, с которыми учащиеся ознакомились раньше. Также не следует забывать о важности рефлексии, во время которой учащиеся самостоятельно анализируют и оценивают свою деятельность по предмету на занятии, определяют, что им понравилось в ходе работы, а что нет, с чем они успешно справились и что они смогли усвоить и запомнить с помощью этой работы.

Нельзя недооценивать роль речевой ситуации в процессе изучения любого иностранного языка, так как она, независимо от своего содержания, в какой-то мере стимулирует речевую деятельность учащихся, усиливает их интерес к языку, создает положительный эмоциональный настрой к выполняемой работе, к творческому процессу, способствует потребности «выразить себя», помогает высказать и защитить свою точку зрения, выслушать собеседника, формирует и развивает коммуникативные умения, логику и мышление.

Вне ситуации речь не может существовать. Как в диалоге, так и в монологе именно речевой ситуацией определяется мотив говорения, который можно назвать источником происхождения речи [5, с. 30–36].

Подводя итоги, мы можем сказать, что диалог является главенствующим уровнем общения, создающим благоприятную среду для выражения и развития личности. Именно готовность и способность к диалогу считается высшей ступенью развития коммуникативной компетентности. Существует несколько способов использования речевых ситуаций при обучении диалогической речи на иностранном языке. Динамика их употребления зависит от того, на каком этапе обучения находятся учащиеся. На каждом этапе имеются свои цели и задачи. Также существует определенная закономерность в использовании учебно-речевых ситуаций в учебном процессе. Благодаря этому, речевые ситуации могут применяться максимально

эффективно. В учебном процессе речевая ситуация может являться единицей содержания обучения, способом организации материала на уроке или условием планирования системы упражнений. С помощью учебных речевых ситуаций учащимся предоставляется возможность принять участие в реальном иноязычном общении, развивать и улучшать свои умения в самостоятельных высказываниях, а также они обеспечивают расширение словарного запаса.

### Список использованной литературы

1. Букичева, О. А. Коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи на начальном этапе / О. А. Букичева // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 50–53.
2. Фищук, Л. В. Прием инсценировки на уроках английского языка в младших классах / Л. В. Фищук // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – С. 58–60.
3. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение. – 2001. – 287 с.
4. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 11–12.
5. Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи : (на материале англ. яз.) : пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – Киев : Рад. шк., 1989. – 158 с.

УДК 37.091.3:811.112.2'42:070(494)

*А. П. Нарчук*

### ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С МАТЕРИАЛАМИ ШВЕЙЦАРСКОЙ ГАЗЕТЫ «ZEIT-FRAGEN» НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ВУЗА

*В данной статье рассматривается вопрос использования публикаций швейцарской газеты «Zeit-Fragen». Данное издание предлагает широкий спектр информации, максимально соответствующей в части духовно-нравственных ценностей государственной политике Республики Беларусь. На примере*

*некоторых текстов этой газеты в статье показано, что их активное использование на занятиях в качестве дополнительного учебного материала является эффективным средством закрепления разговорных тем образовательной программы языкового факультета вуза. При этом активизируется работа по реализации целей гражданского и патриотического воспитания.*

**Ключевые слова:** *немецкоязычные газеты, аутентичные материалы, предтекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения, коммуникация, дуальное образование, языковая опора, цифровое пространство, литературно-языковая норма.*

Известно, что Швейцария является страной со сложным языковым строением. По оценке В. В. Матвиенко, немецкоязычные швейцарцы представляют с 65% самую крупную языковую группу [1]. Среди всего разнообразия печатных периодических изданий Швейцарии, обслуживающих немецкоязычный сегмент населения, выделяется газета регионального значения «Zeit-Fragen» [2], принципиально отличающаяся от ведущих СМИ интерпретацией системы общечеловеческих ценностей и характером освещения мировых событий. Она занимает особую позицию, примыкающую к нашим представлениям о мироустройстве, нравственности и этике, и выступает за социальную ответственность, соблюдение международного права, социально ориентированную экономику как альтернативу западной неолиберальной глобализации.

Таким образом, на примере этого издания мы получаем возможность при подготовке специалистов немецкого языка обращаться к аутентичным, близким нам по духу материалам, которые позволяют максимально задействовать в культурно-образовательном пространстве механизмы, стимулирующие воспитание личности в контексте диалога цивилизаций и общности духовно-нравственных ценностей. Параллельно с овладением немецким языком как инструментом устной и письменной коммуникации реализуются цели идеологической и воспитательной работы, в результате чего стимулируется привитие учащимся представлений и убеждений, соответствующих государственной идеологии, формируется активная гражданская позиция молодых людей в части становления сильного белорусского государства.

Достаточно обратиться к следующей выдержке из статьи итальянского политолога Манлио Динуччи «Auf dem Weg ins Jahr



2030: wie die NATO unsere Zukunft gestalten will», чтобы понять общественную и нравственную значимость этой газеты: *die weitere Stärkung des Nordatlantikers bedeutet eine weitere Schwächung der europäischen Parlamente, insbesondere des italienischen Parlaments, das ohnehin schon seiner wirklichen Entscheidungsbefugnisse in der Außen- und Militärpolitik beraubt ist. In diesem Zusammenhang schlägt der Bericht vor, die Nato-Streitkräfte insbesondere an der Ostflanke zu stärken und sie mit «angemessenen nuklearen militärischen Mitteln» auszustatten, die für die mit dem Ende des Vertrags über nukleare Mittelstreckenwaffen (der von den USA zerrissen wurde) entstandene Situation geeignet sind* [3, с. 2]. Иностраный аналитик высказывается относительно усиления военного присутствия альянса НАТО на его восточном фланге. Реальный факт, не однажды озвученный в белорусских СМИ, находит здесь подтверждение на языке оригинала. В рамках его обсуждения на занятиях пересекаются две важные плоскости учебной работы – ознакомление со специфическими лексическими элементами, необходимыми для порождения речи (*der Nordatlantiker, die Entscheidungsbefugnisse, die Außen- und Militärpolitik, die Nato-Streitkräfte, die Ostflanke, nukleare militärische Mittel, Vertrag über nukleare Mittelstreckenwaffen*), и восприятие информации, которая побуждает студентов к размышлению относительно искренности политики Запада в отношении его приверженности принципам добрососедства. Из приведенной цитаты следует, что блок НАТО вынашивает планы по размещению военного контингента непосредственно на западной границе Республики Беларусь. При этом особенно подчеркивается необходимость оснащения данного контингента ядерным оружием. Примечательно, что в духе борьбы за умы молодых людей статья пронизана пропагандистским призывом к учащимся университетов и школ принять участие в поиске идей на тему «Как изменить деятельность НАТО, чтобы противостоять угрозам для мира и безопасности в Европе». Призыв к молодежи озвучивается на фоне ложного посыла о том, что непременным условием для сохранения мира в Европе является обязательное увеличение военных бюджетов стран-участников альянса: *es ist unerlässlich, dass alle Verbündeten ihre 2014 eingegangene Verpflichtung einhalten, ihre Militärausgaben bis 2024 auf mindestens 2 % des BIP zu erhöhen* [3, с. 2].

Чтение такого рода материалов, отмечает Е. В. Розен, наилучшим образом дополняет и актуализирует знания, полученные из учебных пособий [4, с. 141], в нашем случае работу над учебной

темой, посвященной вопросам войны и мира. При чтении удается избежать примитивного воспроизведения текста и организовать обучение как познавательный процесс, максимально приблизив его к потребностям использования немецкого языка как естественного средства коммуникации. Особенно эффективным это является на завершающем этапе работы с обсуждаемым тематическим блоком, в результате чего у студентов возникает возможность корректной трактовки событий на европейском континенте. Студенты приучаются к мысли о том, что за благостными штампами пропагандистов, распространяемыми в других западных СМИ, стоит стремление скрыть от общественности продвижение военного альянса на Восток и что на Западе есть здравомыслящие люди, разоблачающие эту двуличную риторику. Неоспорима идейно-воспитательная ценность такого обсуждения, в рамках которого у студентов укрепляется понимание сущности белорусской внешней политики и вера в общечеловеческий разум.

Газета «Zeit-Fragen» уделяет также большое внимание вопросам образования. Практически в каждом номере содержатся материалы, которые напрямую связаны с будущей педагогической профессией студентов. Рассмотрим этот аспект на примере статьи, посвященной организации в Швейцарии дуального обучения «*Duale Berufsbildung als wesentlicher Bestandteil des Schweizer Modells*» [5, с. 5]. Ценность публикации заключается в том, что при ознакомлении с нею студенты сразу же понимают значение термина «дуальный»: *Das Besondere an der dualen Berufsbildung steckt im Wörtchen «dual». Die Ausbildung findet an zwei Orten statt: im Lehrbetrieb (meist drei Tage pro Woche) und in einer Berufsfachschule (in der Regel einer staatlichen Schule, meist zwei Tage pro Woche)* [5, с. 5]. Благодаря использованию стандартных заданий, предусматривающих прохождение предтекстового этапа, снимаются некоторые лексические трудности (*die Lehre, die Berufslehre, der Lehrling, der Lehrmeister, die Zunft, das Zunftwesen, der Handwerker, das Unternehmen, der Unternehmer, der Lehrbetrieb, der Berufsverband, das Berufsbildungsgesetz, die Berufsmaturität, der berufsbildende Weg, der allgemeinbildende Bildungsweg, der berufsbezogene Bildungsweg, der Wirtschaftsstandort, der Zusammenhalt der Gesellschaft*), дифференцируются языковые образцы, необходимые в дальнейшем для порождения устной речи.

Студенты легко включаются в работу, поскольку после первичного ознакомления с информацией о швейцарском дуальном обучении устанавливается практически полная параллель с успешно

функционирующей в Беларуси моделью. С самого начала предпринимаются попытки комментирования заголовка статьи «*Duale Berufsbildung als wesentlicher Bestandteil des Schweizer Modells*», прогнозирования содержательной линии текста и выявления общих представлений студентов по данной тематике. В текстовых упражнениях студентам предлагаются задания с установками на решение конкретных коммуникативных и познавательных задач. В ходе их выполнения переводятся и пересказываются некоторые значимые отрывки из текста, даются ответы на вопросы преподавателя (*was Besonderes sieht die duale Berufsbildung der Schweiz vor?; warum ist fast jedes Schweizer Unternehmen ein Lehrbetrieb?; wann erkannte man in der Schweiz, dass man neben den Gymnasien weitere Bildungsmöglichkeiten brauchte?; erläutern Sie das „Geheimnis“ der Anpassungsfähigkeit der Schweizer Berufsbildung an die Realitäten des Lebens*), подтверждается или опровергается правильность утверждений, сформулированных преподавателем, восстанавливается информация в преднамеренно сокращенных предложениях. Благодаря этому дополняется и уточняется прогнозируемая вначале содержательная линия текста.

На послетекстовом этапе работы идея статьи берется за основу для обсуждения прочитанного и перехода к сопоставлению швейцарской модели обучения с белорусской системой профессионально-технического и среднего специального образования, важнейшим элементом которого являются колледжи. Ситуация текста используется здесь в качестве языковой опоры для развития устно-речевых навыков, в рамках чего уместно высказывание собственного мнения по поводу того, что почти каждая фирма Швейцарии является учебным предприятием [5, с. 5]. Применяя лексические образцы и конструкции текста, можно легко комментировать высказывание автора статьи о том, что молодые люди в других странах были бы счастливы, если бы могли проходить обучение профессии в тесной связи с производством и параллельно получать заработную плату ученика: *wie froh wären viele junge Leute in anderen Ländern, wenn sie eine Berufslehre machen und mit dem Lehrlingslohn zum Unterhalt ihrer Familien beitragen dürften* [5, с. 5]. Выясняется, что дуальная модель образования пользуется у молодежи Швейцарии большой популярностью. В некоторых кантонах более 80% выпускников школ стремятся учиться и параллельно проходить практику на своем будущем рабочем месте. Очевидно, что такая содержательная деталь текста (*sie bringen dem Schweizer Wirtschaftsstandort seinen guten*

*Ruf ein*) побуждает студентов к высказываниям, которые по аналогии со Швейцарией будут характеризовать также белорусскую экономику как часть мировой системы с хорошей репутацией, которая насыщается кадрами, подготовленными в рамках учебного процесса под потребности конкретного работодателя.

Очень большое внимание издатели уделяют на страницах «Zeit-Fragen» вопросам воспитания детей в условиях цифровизации общества. Одна из статей так и называется: «*Im Dschungel des Internets: Erziehung in Zeiten der Digitalisierung*» [6, с. 7]. Психолог и педагог Элиан Перре затрагивает проблематику, которая будет занимать важное место в жизни наших выпускников по роду их дальнейшей деятельности – зависимость детей от новых цифровых технологий. Постановка вопроса не может оставить будущих педагогов равнодушными: *Wer kennt sie nicht, die leicht geneigten Köpfe an den Bushaltestellen, Menschen, in kleinen Gruppen zusammenstehend, auf ein flaches, rechteckiges «Ding» in ihren Händen starrend...? Auch Kinder! Zunehmend jünger sind sie mit diesen Geräten befasst, und zunehmend mehr Fachleute machen sich Sorgen um die damit verbundene Entwicklung* [6, с. 7]. Текст структурирован автором по абзацам с заголовками, что облегчает при его чтении выделение основных композиционных узлов: *ohne uns – da machen wir nicht mehr mit; Kinder als Zielgruppe des Marktes; Illusionen nähren – Abhängigkeit erzeugen; und wozu das alles? viel zu verlieren; selbstbestimmt und an der Welt interessiert; Verwöhnung – der Weg in die Mutlosigkeit; Scheinlösungen im Netz; das Gefühl, Bedeutung zu haben; miteinander ins Gespräch kommen; alles falsch gemacht? den Platz in der Welt finden*. По одним только заголовкам можно определить, как правильно расставить в устном сообщении акценты, какие ключевые слова следует употребить, в какой последовательности должны следовать ключевые фразы собственного высказывания, чтобы обеспечить высокую степень выразительности речи, сосредоточив внимание на самой важной мысли автора текста и своего сообщения в конце: *Kinder werden nicht als Technikfreaks geboren, sie werden dazu erzogen. Sie müssen ihr soziales Interesse mit unserer Hilfe entwickeln. So entdecken sie oft beeindruckende Möglichkeiten, aktiv und kreativ zu sein und so «den Platz in der Welt zu finden», ohne ihr Sozialleben in die digitale Welt früh verlagert zu haben* [6, с. 8].

В своих комментариях относительно специфики работы с детьми в условиях их зависимости от цифрового пространства, студенты используют разнообразные лексические ресурсы языка из области

педагогике и воспитания, фигурирующие в обсуждаемой статье: *die Vereinnahmung der menschlichen Aufmerksamkeit, süchtig machen, die Zielgruppe, subtile psychologische Tricks, verleiten, der Versuchung widerstehen, der Versuchung erliegen, Bedürfnis nach Beziehung und sozialer Interaktion, unbedachte Handlungen, sinnloses Onlineshopping, die geistige Souveränität, den Blick einengen, Komplexität der Welt, das Gefühl vermitteln, die Persönlichkeitsrechte, das Recht auf Privatsphäre, das Recht auf das eigene Bild, zu mündigen Bürgern erziehen, sich verantwortlich zeigen, gesundes Selbstbewusstsein, den eigenen Horizont erweitern, zu einem eigenen Urteil fähig werden, der Bildungshintergrund, der Erziehungsprozess, der verwöhnende Erziehungsstil, ein Ziel mit Beharrlichkeit verfolgen, der Weg zum mündigen Weltbürger, den Lebensaufgaben aus dem Weg zu gehen, die Kluft zu den Anforderungen des Lebens, die Bewältigung des Lebensalltags, das Suchtverhalten, in den Umgang mit digitalen Medien einführen, der psychosoziale Entwicklungsstand, unvermeidliche Konflikte, soziales Interesse entwickeln.* Такой богатый неформальный набор лексических единиц и выражений дает будущим педагогам возможность сосредоточиться на содержательной стороне текста, точно описать специфику процесса воспитания детей в эпоху цифровизации, в результате чего они приходят к пониманию того, что эта зависимость разрушает мотивацию к обучению, препятствует развитию навыков коммуникации и чрезвычайно замедляет достижение жизненных целей.

Необходимо подчеркнуть, что издание «Zeit-Fragen» размещает актуальные для учебного процесса публикации практически в каждом номере, что позволяет находить аутентичные материалы по любой из учебных тем. Выверенное с точки зрения идеологии и нравственности содержание придает им высокую степень корректности, соответствующей образовательному стандарту высшего образования Республики Беларусь. Актуальность и правдивость материалов, их информативная насыщенность, разнообразие используемой лексики оказывают убеждающее воздействие на студентов, создают у них ощущение подлинного немецкого языка, обеспечивают эффективную тренировку устной и письменной коммуникации, что максимально способствует подготовке специалиста-профессионала. При этом до студентов доводится свободная от двойных стандартов общественно-политическая информация и создается целостная картина происходящего в мире при отсутствии различных манипуляционных лозунгов, присущих традиционным западным СМИ.

## Список использованной литературы

1. Матвиенко, В. В. История и современность медийного ландшафта Швейцарии / В. В. Матвиенко [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://publikacia.net/archive/2014/11/1/54>. – Дата доступа: 11.02.2021.
2. Zeit-Fragen: электрон. версия газ. – Режим доступа: <https://www.zeit-fragen.ch/> – Дата доступа: 12.02.2021.
3. Dinucci, Manlio. Auf dem Weg ins Jahr 2030: wie die NATO unsere Zukunft gestalten will / Manlio Dinucci // Zeit-Fragen. – 2021. – № 6. – S. 2.
4. Розен, Е. В. На уроке – немецкая газета / Е. В. Розен. – М. : Просвещение, 1974. – 192 с.
5. Wüthrich, Marianne. Duale Berufsbildung als wesentlicher Bestandteil des Schweizer Modells / Marianne Wüthrich // Zeit-Fragen. – 2021. – S. 5–6.
6. Perret, Eliane. Im Dschungel des Internets: Erziehung in Zeiten der Digitalisierung / Eliane Perret // Zeit-Fragen. – 2021. – № 6. – S. 7–8.

УДК 37.091.33:811.111'271.1:37.017:17

*Д. Ю. Облаушко*

### ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

*Данная работа посвящена духовно-нравственному воспитанию студентов на занятиях по домашнему чтению. Особое внимание уделяется использованию воспитательных возможностей художественных произведений, которые способствуют приобщению студентов к общечеловеческим ценностям и культуре, расширению знаний о мире и человеческих отношениях и формированию нравственных качеств. Подчеркивается важность роли преподавателя. Приводятся формы и приемы работы.*

**Ключевые слова:** *духовно-нравственное воспитание, английский язык, литература, домашнее чтение.*

Невозможно отрицать, что общество проходит через новый этап развития, который приносит с собой изменение ценностных ориентаций молодого поколения и общества в целом. Мы стали меньше думать о развитии духовных качеств личности и перестали задумываться о нравственной стороне наших поступков. Такие качества высоконравственной личности, как порядочность, ответственность, сопереживание, бескорыстие, трудолюбие, уважение к окружающим и самому себе отходят на второй план, а приоритетными становятся индивидуализм и эгоцентризм, поиск личной выгоды, потребительское отношение к окружающим вещам и людям.

Сложившаяся ситуация отражает изменения, произошедшие в социуме и сознании людей за последние десятилетия. Современная молодежь практически с самого рождения имеет доступ к многочисленным информационным и развлекательным ресурсам, которые не всегда транслируют модели поведения нравственного человека, а молодые зачастую не могут критически воспринимать поступающую из различных источников информацию, поэтому острой становится необходимость в воспитании духовно богатой и высоконравственной личности. В такой ситуации задача преподавателя, наряду с подготовкой студентов к будущей профессиональной деятельности, продолжать процесс формирования и совершенствования таких качеств личности обучающихся, как честность, справедливость, терпимость, организованность, скромность, милосердие и т. д. Ведь только человек, развитый не только физически и интеллектуально, но и духовно, способен нести ответственность за будущее как самого себя, так и окружающих, ведь именно от сегодняшних молодых людей зависит воспитание будущих поколений, а значит и экономическое, политическое благополучие страны.

Время обучения в вузе является одним из важнейших этапов в становлении личности студента, в ходе которого молодые люди не только приобретают профессиональные навыки, но и вырабатывают собственную жизненную позицию и определяют свое отношение к окружающему миру, т. е. происходит становление нравственности личности. Согласно словарю С. И. Ожегова «нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [1, с. 414].

Духовно-нравственное воспитание является одним из направлений воспитательной деятельности любого преподавателя, но особое место в воспитании молодежи занимают дисциплины

гуманитарного цикла, так как именно они имеют наибольший воспитательный потенциал. А так как важно сочетать в воспитании национальные и общечеловеческие ценности и идеалы, приобщать студентов к изучению культуры и традиций стран мира, то именно занятия по английскому языку и чтение художественных произведений стран изучаемого языка как нельзя лучше способствуют духовно-нравственному воспитанию молодых людей и приобщению к общечеловеческим ценностным ориентациям. В рамках дисциплины «Домашнее чтение» художественная литература не только предоставляет возможности получения информации о странах изучаемого языка, но и обеспечивает лучшее взаимопонимание между людьми разных культур, а также способствует формированию гуманистических ценностных ориентаций в процессе знакомства с лучшими литературными произведениями зарубежной литературы.

Занятия по домашнему чтению позволяют затрагивать и обсуждать важные проблемы, касающиеся вопросов нравственности и морали, этики и эстетики, политики, норм поведения человека в различных жизненных ситуациях и т. д., так как зачастую сами авторы поднимают именно эти вопросы.

В первую очередь важна роль преподавателя, который должен не только владеть методикой преподавания, но и уметь направить свою деятельность на духовно-нравственное воспитание. Преподаватель, являясь для студентов моделью для подражания, должен сам обладать такими качествами, как высокая культура личности, нравственность, ответственность, мудрость, а также иметь развитые коммуникативные навыки и творческие способности. Преподаватель должен уметь наладить контакт со студентами, основываясь на принципах взаимопонимания и взаимоуважения, равноправия, взаимной заинтересованности, а на самих занятиях необходимо создать благоприятные условия для проявления способностей обучающихся. В целом нравственное и духовное воспитание возможно лишь при условии, что преподаватель осознанно и ответственно подходит к процессу обучения и воспитания. Задача преподавателя состоит в том, чтобы преобразовать требования общества (такие как честь, совесть, достоинство) во внутренние потребности каждого студента. Воспитание в рамках дисциплины «Домашнее чтение» является опосредованным: от информации, полученной из текста, к размышлениям, к выработке собственных взглядов, к формированию мировоззрения. [2, с. 118–119].



На этапе подготовки к занятиям стоит уделить внимание не только формам и приемам работы, но и отбору текстов: большое место на занятиях по домашнему чтению должна занимать работа с текстами, имеющими не только познавательный, но и воспитательный характер. Кроме того, текст, используемый на уроках в качестве дидактического материала, должен быть стилистически безупречным, характеризоваться позитивной нравственной позицией автора, соответствовать возрастным особенностям обучающихся, вносить вклад не только в интеллектуальное, но и в духовно-нравственное развитие личности. [3, с. 215].

К методам и приемам, содействующим нравственному воспитанию учащегося на занятиях по домашнему чтению, относятся коллективные формы работы. Студенты обсуждают предложенные проблемные ситуации, связанные с прочитанным рассказом, в парах и малых группах, так как именно в процессе взаимодействия с окружающими формируются личностные взгляды и убеждения. При этом работа не должна заканчиваться обсуждением. Например, преподаватель может попросить студентов представить сделанные парами выводы всей группе, а затем группа выберет лучший вариант и объяснит свой выбор.

Групповые формы организации работы на занятиях ценны еще и тем, что при совместном изучении текста и анализе прочитанного неизбежно возникает столкновение взглядов, благодаря чему учащиеся приобретают и совершенствуют умения слушать и понимать мнение других, они учатся вступать в дискуссию и конструктивно возражать. Кроме того, работа в группах способствует воспитанию навыков сотрудничества, работы в коллективе и развитию коммуникативных навыков обучающихся.

Еще одной эффективной формой коллективного взаимодействия является ролевая игра, в которой студенты ставят себя на место действующих персонажей. В то же время преподаватель должен предварительно определить модель поведения участников игры в конкретной проблемной ситуации, например, раздав соответствующие ролевые карточки. Но в некоторых случаях можно оговорить только результат взаимодействия, в то время как выбор модели поведения остается за самими студентами.

Кроме того, стать активным участником познания ученику помогает диалоговая форма урока. Одной из разновидностей диалога может стать диалог-спор, полемика. При этом задача каждого из участников – убедить других в правоте собственной позиции,

противопоставить оппонентам свою систему доказательств, проявить умение внимательно слушать собеседника, чтобы понять позицию, выявить в ней положительное начало, а затем найти убедительные аргументы для опровержения его высказываний. [4, с. 200]

Чтобы продуманное и усвоенное в ходе чтения могло реализовываться в реальной жизни, эффективными приемами работы будут проведение участниками конференций и дебатов, презентации проектов, написание эссе. Учащиеся также могут участвовать в моделировании и решении проблемных ситуаций, связанных с прочитанным текстом, в викторинах, проводить «круглые» столы. Нельзя не обратить внимание и на использование информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе. Так, средством воспитания студентов может стать общение со сверстниками из других стран, которые тоже знакомы с изучаемым текстом.

Таким образом, можно сделать вывод, что занятия по домашнему чтению на английском языке имеют высокий воспитательный потенциал и обладают уникальными возможностями для личностного развития обучающихся, а грамотно организованная преподавателем деятельность выполняет целый ряд функций: расширяет кругозор обучающихся, повышает общую культуру, позволяет развивать у студентов личностное отношение к нравственным и духовным явлениям, обеспечивающим постижение принятых обществом ценностей, способствует нравственному развитию и духовному обогащению личности на литературных и жизненных примерах. Кроме того, разнообразие форм организации образовательного процесса, использование исследовательских, активных, интерактивных, проблемных, поисковых методов, коллективных и групповых форм деятельности создает условия для проявления индивидуального творческого потенциала студентов.

### **Список использованной литературы**

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1995. – 928 с.
2. Алиева, А. Э. Домашнее чтение на уроках английского языка / А. Э. Алиева // Наука, техника и образование. – 2016. – № 5 (23). – С. 118–119.
3. Сахатова, Г. Г. Текст как дидактический материал в обучении русскому языку / Г. Г. Сахатова // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 5 (47). – С. 214–217.

4. Баханова, Н. В. Коммуникативно-диалоговые технологии в преподавании литературы / Н. В. Баханова // Инновационные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе современного образовательного учреждения: материалы II Международной заочной научно-практической конференции. 21 апреля 2014 г. – Чебоксары : ЦДИП «INet», 2014. – С. 199–201

**УДК 378.046.4**

**А. А. Фуклева**

## **ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ**

*В статье рассматриваются основные требования к организации профессиональной подготовки в разных образовательных учреждениях с целью создания благоприятных условий для личностного и профессионального развития студентов. За время обучения студенты формируются не только как личности, но и как профессионалы в выбранной ими сфере деятельности. Технология обучения выступает механизмом управления данного развития.*

**Ключевые слова:** педагогический процесс, технологизация педагогического процесса, профессиональное развитие, акмеологический подход, самообучение.

Анализ международного опыта показывает, что успешное функционирование образовательных систем и их развитие определяются двумя ведущими тенденциями: гуманизацией и технологизацией педагогического процесса. Новые педагогические технологии, которые сегодня внедряются в систему образования, необходимо рассматривать как способ гуманизации образовательного процесса, реализации лично ориентированной парадигмы образования, обеспечения интеллектуального, творческого и морального развития личности молодого человека. Именно поэтому понятие «развитие» становится стержневым понятием педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием науки и определяет современные требования к организации профессиональной подготовки в разных образовательных учреждениях.

В то же время создание условий для личностного и профессионального развития средствами технологий образования не является самостоятельным предметом изучения, отсутствуют адекватные теоретические обобщения, не разработаны процедуры диагностики и управления [1, с. 28]. Следовательно, приоритет личностного и профессионального развития студента, провозглашенный на уровне государственной политики в отрасли образования [2; 3] пока что далек от реального внедрения на практике.

Как достичь того, чтобы развитие студента-профессионала стало органичной составной содержания и технологий обучения в высшей школе? В поисках ответа на этот вопрос ряд исследователей использует подходы И. С. Якиманской к пониманию личностно ориентированного обучения как «признанию ученика главной действующей фигурой всего учебно-воспитательного процесса», а способа обучения как «личностного образования, где, как в сплаве, соединены такие компоненты: потребности, мотивы, эмоции и операции» [4].

Следовательно, основными требованиями к осуществлению обучения студентов в высшей школе, которое стимулирует их личностное и профессиональное развитие, являются: переориентация обучения (как организованного и заданного норматива познания) на учение (как построение самим студентом индивидуальных моделей познания, которые имеют для него личностное и профессиональное значение); единство мотивационных установок и когнитивных способностей в обучении; и выбор студентом тех или иных способов учебной деятельности, овладение которыми является основным путем развития познавательных способностей. Основным результатом обучения должно стать формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями, а технология такого обучения должна быть «целостной системой дидактических воздействий» [1, с. 62].

К сожалению, обобщенного опыта обучения студентов высшей школы, которое стимулировало бы их личностное и профессиональное развитие, практически нет. Полезный опыт описывается в некоторых исследованиях (В. Ю. Стрельников, М. А. Якубовски, К. Чарнецки, В. Д. Пилипенко, О. А. Коваленко, Р. А. Гришкова, Г. С. Костюк, И. Д. Бех, Б. А. Дьяченко, В. В. Рыбалко, В. В. Луценко, А. Д. Онкович и др.), но на практике требования личностно развивающего подхода не выдерживаются. В нашем исследовании мы опираемся на модель профессионального развития специалиста, разработанную В. Ю. Стрельниковым. По его

мнению, недостатки и трудности внедрения технологий обучения в высшей школе, которые создавали бы условия для личностного и профессионального развития студента, определяют следующие факторы: отсутствие теоретической концепции личности, которая сняла бы противоречия информационного и личностного подходов к обучению; доминирование принципа индивидуального подхода, который учитывает уже достигнутый уровень развития личности над самим принципом развития; неопределенность путей интеграции усвоения новых знаний и развития личности как цели образования, замена их заданиями обучения и дидактическими методами; ограниченность сферы проявления личности студента в основном учебным процессом в высшем учебном заведении и производственной практикой; недостаточная дифференцированность и обобщенность принципов обучения, которое стимулирует личностное и профессиональное развитие студента; необеспеченность преподавателей валидными средствами приоритета саморазвития личности над ее формированием.

Преодоление вышеназванных проблем будет благоприятствовать внедрению в высшей школе системы обучения, которая не только учитывает психологические механизмы и закономерности личностного и профессионального развития личности будущего профессионала, но и благоприятствует этому развитию [1, с. 67].

Интересным для нашего исследования является изучение личностного и профессионального роста педагога на основе акмеологического подхода. С этой точки зрения выделяют пять этапов профессионального становления специалиста:

– оптация – формирование профессиональных намерений, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуальных психофизиологических особенностей человека;

– профессиональная подготовка – формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально важных и социально значимых качеств личности, приобретение опыта решения типовых профессиональных задач, формирование профессиональной направленности личности;

– профессиональная адаптация – освоение новой социальной роли, связанной с профессией, профессиональное самоопределение, актуализация профессионально важных и социально значимых качеств личности, а также приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности;

– профессионализация – формирование профессиональной позиции, интеграция профессионально важных качеств и умений

в относительно устойчивые профессионально значимые констелляции, квалифицированное выполнение профессиональной деятельности;

– профессиональное мастерство и полная реализация личности в творческой профессиональной деятельности на основе подвижных интегральных психологических и интеллектуальных новообразований, формирование Авторской Системы Деятельности (АСД).

Рассматривая условия, а также общие теории профессионального развития человека, М. А. Якубовски подчеркивает, что процесс повышения профессионального уровня должен быть индивидуальным для педагога, организованным на основании сочетания обучения с самообучением, с использованием их собственного опыта, максимально мотивированным и отличаться глубокой самостоятельностью [5].

Специалист должен быть готов самостоятельно пополнять свои знания, средства разрешения жизненных и профессиональных заданий, пересматривать в меру необходимости собственные позиции, взгляды, ценности, заниматься профессиональным и личностным самоусовершенствованием, критически оценивать имеющийся в наличии уровень профессионализма и повышать его в соответствии с требованиями времени и обстоятельств [5, с. 96].

В развитии В. И. Слободчиков также придает большое значение «движению самостоятельности в сторону создания самодеятельного, самосознательного, самонаправленного (максимально индивидуализированного) субъекта, способного с определенного момента к универсальному саморазвитию» [6]

В саморазвитии, самореализации личности выделяются два направления: первое, связанное с необходимостью воссоздания себя в соответствии с условиями и уровнем развития общества, и второе, которое обусловлено индивидуально-самостоятельным поведением, когда проявляются самобытные черты личности, и которое не обязательно связано с необходимостью воссоздания себя в социально ожидаемом виде. Последнее является, в какой-то степени, творческим подходом к развитию своей личности и определяется развитием самосознания, рефлексивных способностей личности. Развитие этих качеств, в свою очередь, зависит от богатства отношений человека с окружающей средой, с другими людьми и от содержания ее деятельности [7, с. 112].

Таким образом, личностное и профессиональное развитие студента, которое осуществляется в общении и деятельности, может происходить как в условиях стихийного влияния на личность разных жизненных обстоятельств в обществе, так и в условиях образования.

Образование является ведущей и определяющей основой личностного и профессионального развития студента, его социализации, главным инструментом передачи культурного наследия новому поколению. Образование является одновременно фактором и средством личностного и профессионального развития, оно влияет на выбор студентами ценностей, на их самоопределение, организует и упорядочивает стихийную социализацию; все другие факторы социализации под действием образования ослабляют или усиливают свое воздействие на молодых людей, на способ жизни, мораль и обычаи общества, его ценности и нормы. Поэтому образование можно рассматривать как процесс и как результат целенаправленного, педагогически организованного личностного и профессионального развития студента, которое осуществляется в его интересах и интересах общества, к которому он принадлежит.

### Список использованной литературы

1. Стрельников, В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельников. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – 295 с.
2. Кремень, В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
3. Ніколаєнко, С. М. Освіта і наука: Законодавчі та методологічні основи / С. М. Ніколаснко. – К. : ІВЦ «Видавництво “Політехніка”», 2004. – 280 с.
4. Якиманская, И. С. Изучение личности ученика в образовательном процессе / И. С. Якиманская // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – № 1. – Т. 1. – С. 32–38.
5. Якубовски, М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя / М. А. Якубовски. – Львов : «Свросвіт», 2003. – 428 с.
6. Дьяченко, Б. А. Подготовка молодых учителей к инновационной педагогической деятельности / Б. А. Дьяченко // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2000. – № 2. – С. 61–67.
7. Кузовкин, В. В. Теоретико-методологічні проблеми личностного роста студентов / В. В. Кузовкин // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 103–121. – Режим доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_15533457\\_52500283.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15533457_52500283.pdf). – Дата доступа: 15.09.2021.

*О. Н. Чалова*

## ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*В статье систематизируются основные лексические, грамматические и фонетические отличия между русским и английским языками, приводящие к затруднениям в усвоении английского языка русскоговорящими учащимися. Четкое осознание этих отличий может помочь преподавателю английского языка спрогнозировать и предвосхитить потенциальные ошибки своих учеников, подобрать или самостоятельно разработать подходящий комплекс упражнений, направленный на усвоение тем, которые являются особо сложными для учащихся.*

**Ключевые слова:** *английский язык, русский язык, типология русского и английского языков, лексика, грамматика, фонетика.*

В своей педагогической практике преподаватели английского языка как иностранного регулярно сталкиваются с ситуациями, при которых одни явления в изучаемом языке усваиваются их учащимися (школьниками или студентами вуза) легко и быстро, в то время как другие вызывают у их учеников определенные трудности.

Это обусловлено степенью сходств и различий между языковыми фактами родного и английского языков. Понятно, что языковые явления, представленные в обоих языках, поддаются более быстрому усвоению, чем языковые единицы, имеющиеся в английском языке, но отсутствующие в родном, или наоборот.

Настоящая статья посвящена инвентаризации и систематизации таких языковых средств английского языка. В своей педагогической практике учитель английского языка должен уделять им особое внимание, организовывать учебный процесс таким образом, чтобы их усвоение давалось школьникам и студентам максимально безболезненно.

С нашей точки зрения, все сложные для русскоговорящих учащихся языковые средства можно разделить на две группы:

- 1) вызывающие максимальные трудности и проблемы;
- 2) вызывающие определенные (некоторые) трудности и проблемы.



Остановимся подробнее на каждой из этих групп.

**С наибольшими трудностями** учащиеся сталкиваются при изучении явлений, абсолютно чуждых родному языку. Подобные языковые средства могут относиться к лексическому, грамматическому (синтаксическому и морфологическому) или фонологическому уровню.

К числу основных **грамматических особенностей** английского языка стоит отнести следующие:

– морфологические (артиклъ, формы перфекта, формы «Future-in-the-past», согласование времен, послелогои (в составе фразовых глаголов), а также сослагательное наклонение, в том числе и условное, и некоторые др.),

– синтаксические (сложное дополнение, сложное подлежащее, отсутствие односоставных предложений, специфические конструкции наподобие *there is/are* и др.).

Очевидно, что вышеназванные языковые факты представляют собой наиболее уязвимые места всех тех, кто изучает английский язык. Так, например, наличие односоставных предложений в русском языке (безличных, обобщенно-личных, неопределенно-личных, инфинитивных и др.) и их отсутствие в английском языке является причиной регулярных ошибок соответствующего характера русскоязычных учащихся, по крайней мере на начальных этапах изучения языка. В частности, регулярные сложности вызывают русские предложения наподобие *Вечереет, В дверь позвонили, Мело метелью, Ему нравится...*, *Быть весне, Дождь, Жарко* и многие другие.

Однако, пожалуй, ничто не вызывает столько проблем при изучении английского языка, сколько наличие в нем артикля. Для русскоговорящего человека, который только начинает изучать английский язык, артиклъ кажется абсолютно лишним элементом, поскольку родной язык легко обходится без него. Только длительное изучение английского языка и постоянная работа с ним позволяет убедиться в обратном, то есть в том, что артиклъ не «бесполезное» явление, а очень удобное средство передачи значений определенности и неопределенности. В русском языке категория определенности-неопределенности не имеет грамматического статуса, а выражается лексически (с помощью слов «некий», «любой», «тот самый» и под.). Безусловно, значения определенности и неопределенности в русском языке могут иметь и грамматическую репрезентацию. Например, значение определенности может уточняться с помощью придаточных определительных предложений (*«Куда исчезла книга, которая*

лежала на столе?»). Однако эта репрезентация носит нерегулярный и слишком громоздкий характер и, соответственно, уступает английскому артиклю (который зачастую употребляется единолично) в простоте.

Исключительно сложными для усвоения являются не только грамматические, но и некоторые *лексические единицы*. В частности, особые трудности для запоминания вызывают слова, обнаруживающиеся в английском языке, но не встречающиеся в русском. Так, сложно поддаются запоминанию слова наподобие *homicide, manslaughter* или *assassination*, поскольку в русском языке таких лексем нет. В сознании русскоговорящего человека преднамеренное убийство, непреднамеренное убийство и убийство общественного деятеля воспринимаются как одно, а не разные социальные явления, поскольку в русском языке не закрепилось отдельных наименований для каждого из видов убийств. В связи с этим носители русского языка не испытывают потребности в использовании слов *homicide, manslaughter* и *assassination*, так как вместо них всегда можно использовать родовую лексему *murder* или *killing*, заменяющую все три слова. В случае же возникновения необходимости уточнить вид убийства всегда можно перейти на синтаксический уровень и употребить сочетания слов наподобие *killing someone deliberately*. То же касается и слов *shoplifting, burglary, theft, robbery* и проч.

Конечно, не всегда лексические лакуны в русском языке вызывают проблемы с запоминанием слов английского языка. В частности, как показывает практика, несмотря на отсутствие в русском языке лексической единицы, аналогичной английскому слову *grandparent* или *sibling*, изучающие английский язык легко и быстро их усваивают, что, по-видимому, обусловлено «острой нехваткой» подобных слов в родном языке.

Что касается *фонетических расхождений* между английским и русским языками, то они всем хорошо известны. Например, отсутствие в родном языке межзубных фонем [θ] и [ð] или аспирированных согласных [p, t, k] приводит к регулярной подмене этих звуков щелевыми [s] и [z], а также неаспирированными [p, t, k]. Такие необоснованные подмены в методике преподавания английского языка считаются фонетической ошибкой, поскольку они приводят к искажению смысла слова (если слово *pear* произнести без придыхания/аспирации, то *pear* по своему звучанию приблизится к слову *bear*). В качестве примера устойчивых ошибок

в произношении гласных фонем можно привести противопоставление в английском языке долгих и кратких звуков [i] и [i:] (хотя слова *sheep* ‘овца’ [ʃi:p] и *ship* ‘корабль’ [ʃɪp] имеют принципиально разное значение, очень часто носители русского языка их произносят одинаково, что, конечно, недопустимо).

Как отмечалось ранее, помимо особо трудных языковых явлений, в английском языке имеются единицы, вызывающие менее стойкие ошибки.

Так, к явлениям, вызывающим *некоторые трудности* в усвоении, стоит отнести следующие:

- морфологические (употребление длительных времен, употребление глагола-связки *to be* в настоящем времени, употребление прилагательных после глаголов-связок и др.);
- синтаксические (порядок слов в предложении, порядок слов в словосочетаниях и др.);
- фонетические (например, согласные [t], [d] и др. в английском языке являются альвеолярными, а в русском соответствующие звуки [л], [т], [д] – зубными).

Многие *синтаксические и морфологические* особенности английского языка обусловлены его аналитическим характером (как известно, аналитический язык – это язык, в котором грамматические значения выражаются за пределами слова – с помощью вспомогательных элементов, слов-морфем и проч. [1, с. 7–16], [2, с. 69–71]). Так, минимальная представленность грамматических аффиксов в английском языке компенсируется использованием в нем вспомогательных глаголов, более развитой системой видовременных форм, фиксированным порядком слов и т. д. Эти особенности английского языка вызывают наибольшие сложности в усвоении.

В отношении *фонетических ошибок* (например, подмены альвеолярных [l], [t], [d] зубными [л], [т], [д]) стоит сказать, что они так же, как и некорректное произношение краткого [i] и долгого [i:], носят устойчивый характер. Тем не менее этот тип расхождений мы относим ко второй группе («вызывающие незначительные трудности»), так как такую подмену звуков сложно считать ошибкой в принципе в силу ее неспособности привести к искажению смысла слов.

В качестве заключения отметим следующее: собственный педагогический опыт показывает, что фонетические и грамматические нюансы английского языка усваиваются русскоговорящими учащимися гораздо сложнее, чем лексические особенности. Это, по-видимому, обусловлено большим числом грамматических различий

и меньшим количеством лексических расхождений между русским и английскими языками. Данный факт также, вероятно, объясняет и особый пиетет русскоговорящих к грамматическому строю английского языка, в то время как лексика занимает и волнует их гораздо меньше.

### Список использованной литературы

1. Аракин, В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков : учеб. пособие / В. Д. Аракин. – 3-е изд. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с.

2. Мечковская, Н. Б. Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков : учеб. пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей / Н. Б. Мечковская. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 312 с.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.133.1'42:398.91(=133.1)

*Т. М. Бринси, С. Н. Колоцей*

## ДЕТЕРМИНОЛОГИЗАЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

*В данной статье рассматривается вопрос о переходе терминов в общеупотребительную лексику. Несмотря на то, что термины отвечают таким основным требованиям научного стиля, как информативность, однозначность, отсутствие переносного значения, происходит постоянное проникновение терминологических единиц в общелитературный язык. Отмечается полярность процессов терминологизации и детерминологизации, указываются причины потери терминами научной точности и расширения сферы их применения.*

**Ключевые слова:** *термин, терминосистема, терминологизация, детерминологизация.*

Стремительное развитие науки, техники и особенно сферы информационных технологий определяет создание системы специальных понятий и типичных объектов той или иной отрасли знания и, как правило, находит свое отражение в языковой системе. Эти процессы способствуют расширению лексического состава языка профессионально-ориентированного характера и обогащению общелитературного языка, в который приходит большое количество новых слов и терминов. Общенаучные и общетехнические термины используются для выражения общих понятий науки, техники, производства и т. д. Их характеризуют как точные и однозначные в рамках научно-технических текстов. Специальные термины применяются для обозначения явлений и процессов в конкретной узкой и ограниченной сфере деятельности человека.

В современном обществе терминосистемы рассматриваются как важный культурно-социологический компонент. Благодаря тесному взаимодействию общелитературного и профессионально-технических

языков границы между этими системами постепенно размываются [1, с. 57]. Определенные лексические единицы обнаруживают себя в наборе необходимых для социума знаниях в типовых языковых ситуациях, поэтому вопрос взаимодействия общелитературного и профессионального языков представляет интерес для исследователей.

Процесс терминологизации и процесс детерминологизации представляют собой два полярных процесса, у каждого из которых свои отличительные характеристики. Терминологизация – переход общеупотребительных слов и словосочетаний в разряд терминов. Не все языковые единицы могут стать терминами, а лишь обладающие определенными качествами: нейтральностью, однозначностью, невозможностью двоякого толкования, отсутствием экспрессии, имеющие ограниченную сферу употребления, не обладающие переносным значением. Процесс обратного движения детерминологизация – переход терминов в общеупотребительную лексику, обычно сопровождающийся утратой связи с научным понятием и приобретением нового обычно метафорического значения [2, с. 508].

Являясь подразделом внутри общей лексической системы языка через конкретную терминологическую систему, терминология непрерывно контактирует с общелитературным языком. Между профессионально-деловой и общеупотребительной лексикой происходит постоянное взаимодействие и взаимопроникновение элементов из-за отсутствия четких рамок и разграничений. Оказываясь в неспециальных языковых сферах, термин заимствует значения, ведущие к его абсолютной детерминологизации.

По утверждению Ю. Д. Апресяна, в тех случаях, когда слово или словосочетание имеют терминологическое и нетерминологическое использование, следует выделять два различных значения [3, с. 25]. Терминологические единицы обладают аналитическим, особым значением, зависящим от лексического значения терминологических элементов в их составе, которые не утратили своеобразие.

Как считают исследователи, в современном литературном языке протекает декомпозиция значения термина на отдельные самостоятельные понятия – терминологическое и общелитературное [4, с. 103]. Л. А. Канападзе под детерминологизацией подразумевает усвоение слов и словосочетаний из системы терминов и их полное проникновение в художественную литературу [5, с. 81].

Процедура детерминологизации зависит от активности вовлечения широких масс в деятельность той или иной

профессиональной группы. Разница между детерминологизацией таких терминосистем, как электроника и кибернетика, которые являются новыми направлениями в науке, и терминосистем, корни которых уходят в далекое прошлое и переплетаются с историей развития языка в целом, со спецификой природных, климатических и других условий страны (например, мореплавание, военное дело, спортивные игры и др.), является значимой.

Процесс детерминологизации можно рассматривать как особый способ обмена между сферами специальных и общеупотребительных лексических единиц. После выхода терминологической лексической единицы за границы своей системы и ее перехода в разряд общеупотребительной, начинается движение в сторону утраты термином узко-семантических свойств.

Обозначенный процесс детерминологизации стремится к дальнейшей потере термином его научной точности и расширяет сферу его применения. Ускорению данного явления способствует быстрое развитие науки и техники, что, в свою очередь, приводит к неизбежному и активному их использованию в общелитературном языке и переходу отдельных терминов в разряд общеупотребительной лексики.

Исследователи признают, что существует несколько причин для процесса детерминологизации на современном этапе развития цивилизации:

- высокая осведомленность общества (общедоступность информации, ее возрастающий поток);
- бурное развитие науки и техники;
- рост уровня образования и образованности;
- семантическая прозрачность лексических единиц.

Детерминологизация представляет собой многоступенчатый процесс. Первоначально термин используется только учеными в строго определенном контексте и входит в конкретную терминологическую систему. Затем этот термин начинает употребляться широкими массами населения, но определенный научный контекст и терминосистема все еще сохранены. После того, как употребление термина выходит за рамки конкретного научного поля, ограниченного контекста, термин из научного языка переходит в общелитературный язык [6, с. 89].

Доступность информации в условиях глобализации современного мира, ее передача через различные социальные сети создает большие возможности для распространения знаний, что

способствует быстрой детерминологизации в отношении и относительно редко используемых понятий и терминов.

В результате ускорения информационных и коммуникативных процессов в ходе научно-технической революции значительно увеличилось количество терминов в различных отраслях знаний, и они были включены в общий лексикон языка. Этот процесс был назван «терминологическим взрывом». В настоящее время возникает «специфическое терминологическое пространство», которое некоторые исследователи и лингвисты определяют как тенденцию «интеллектуализации лексики», ссылаясь на повышение коммуникативной роли терминологии [7, с. 84].

Процесс детерминологизации прослеживается в таких новых и относительно молодых терминосистемах, которые относятся к сферам функционирования компьютера, интернета, программирования и т. д. Независимо от профессии и рода деятельности практически все ежедневно сталкиваются со следующими языковыми единицами: *downloading web pages, bugs, software, wallpaper, desktop*. В результате овладения данным словарным запасом происходит процесс стабилизации и закрепления в речи представителя каждой отдельной специальности этих своеобразных слов и сочетаний.

Несколько лет назад такой термин, как *downloading* (загрузка), был известен только компьютерным экспертам и специалистам, а сегодня употребление этого термина стало обычным явлением. Популяризация слова *downloading*, вероятно, не прогнозировалась, когда оно появилось, но его использование широкой публикой было ускорено в связи с развитием сети интернет.

В других случаях изначально становится понятно, что термины могут широко использоваться некомпьютерными специалистами, например, концепции пользовательского интерфейса: *desktop* (рабочий стол), *folder* (папка), *recycle bin* (корзина), *wallpaper* (обои) – все они были названы в удобном для пользователя ключе. В данных примерах четко прослеживается вторая ступень детерминологизации, когда термины уже употребляются широкими массами, но узкий контекст и терминосистема еще сохранены.

Представляется, что компьютерная терминосистема не отличается высокоструктурированными, научно звучащими номинациями в отличие от таких отраслей науки, как медицина, биология, химия и др. Но эти лексические единицы со своими ярко выраженными особенностями, зародившиеся на рубеже появления



первых компьютеров, постепенно проникли в повседневную речь представителей всех профессий. Например:

80-е годы:

*backslash, boot, CD ROM, chat line, computerate, cyberpunk, cyberspace, desktop publishing, domain, download, drag, electronic mailbox, email, hacker, icon, information superhighway, Internet, IT, LAN, lap-top, MailMerge, mega, multi-media, newsgroup, personal organizer, shareware, smart card, snail mail, spell checker, spreadsheet, technobabble, technostress, telebanking, teleworking, touch pad, virtual, voice mail, Windows;*

90-е годы:

*cybercaf, cybernaut, cyberpet, DVD, e-verdict, FAQ, home page, HTML, intermercial, internaut, Java, mail bomb, millenium bug, Mini Disc, mouse potato, offliner, screen saver, spam, surf, tamagotchi, Web, Web site, wired, World Wide Web [8].*

Обилие слов и словосочетаний, незнакомых в период их появления, сейчас в век стремительного развития технологий известных всем. Практически каждый компьютерный пользователь периодически использует данный лексический набор в своей речевой деятельности. Как можно заметить, многие из этих слов перешли в компьютерный словарный состав из других отраслей наук и терминосистем, однако это не препятствует их широкому применению именно в связи с использованием информационно-компьютерных технологий.

Таким образом, процесс детерминологизации, являющийся одним из аспектов интеллектуализации коммуникативных процессов, помогает понять реальность, развить познание и обогатить информационное описание мира. А непрерывный обмен и интеграция на уровне *специальная система – общеупотребительная лексическая система* являются определяющими моментами, способствующими детерминологизации.

### Список использованной литературы

1. Багиян, А. Ю. Детерминологизация английской технической терминологии в научно-популярном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А. Ю. Багиян. – Пятигорск, 2014. – 173 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 686 с.

3. Апресян, Ю. Д. Термины и нетермины с семантической точки зрения / Ю. Д. Апресян // Тезисы докладов на совещании, посвященном проблеме определений терминов в словарях. – Л. : Советская энциклопедия, 1974. – С. 25–27.

4. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1973. – 279 с.

5. Капанадзе, Л. А. О понятиях «термин» и «терминология». Развитие лексики современного русского языка / Л. А. Капанадзе. – М. : Наука, 1965. – 85 с.

6. Фомина, М. И. Современный русский язык. Лексикология / М. И. Фомина. – М. : Высшая школа, 2001. – 415 с.

7. Gurbanova, A. M. Analysis of automation methods of the term creation activity / A. M. Gurbanova // Problems of information technology. – 2018. – № 2. – P. 81–88.

8. Meyer, I. Computer Words in Our Everyday Lives: How are they interesting for terminography and lexicography? / I. Meyer // Proceedings of EURALEX 2000. – Plenary Papers: Ottawa, Canada, 2000. – P. 39–58.

УДК 811.161.1'42:7.097

*Д. А. Гаврилова*

## **ЖАНРЫ ТЕЛЕВИЗИОННОГО ДИСКУРСА В СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ**

*Данная статья посвящена анализу жанрового разнообразия телевизионного дискурса. Рассматриваются различные подходы к классификации телевизионных жанров в синхронии и диахронии. Данный дискурс малоизучен и поэтому требует детального исследования. В статье раскрываются такие понятия, как жанр, предпосылки к изучению речевых жанров, а также основные виды телевизионных программ.*

**Ключевые слова:** жанр, речевой жанр, институциональный дискурс, телевизионный дискурс.

Изучение речевых жанров – это не столько лингвистическое описание структуры жанров или лексикологическое описание семантики имен речевых жанров в языке, сколько исследование

жанров как важнейшего фактора диалогического общения людей, следовательно, прагматическое жанроведение рассматривает язык не только в связи с «человеком говорящим», но непременно в диалогическом контексте коммуникативной ситуации, а также, более широко – в контексте национально-речевой, социальной, духовной культуры [1, с. 96; 2].

Если рассматривать телевидение с точки зрения журналистики, то классификация, согласно Р. А. Борецкому и В. Л. Цвику, будет следующей: *документальный фильм, информационный* (сообщение, видеосюжет, отчёт, монологическое выступление, интервью, репортаж); *аналитическая публицистика* (комментарий, обозрение, беседа, пресс-конференция, дискуссия, ток-шоу, корреспонденция); *художественная публицистика* (очерк, зарисовка, эссе, сатира); *передача* (различного рода шоу) [3, с. 214–260].

Комплексным исследованием жанров массмедиального дискурса, а в частности телевизионного, занялась В. А. Тырыгина, которая дала следующее определение: «**Жанр** – это окно, через которое мы воспринимаем мир как особого рода матрицы, внутри которых мы организуем наш язык» [4, с. 27]. Такие матрицы несут в себе информацию об областях деятельности коммуникантов, особенностях ситуации общения и взглядах адресанта и адресата, о подаче сообщения, а также о коммуникативной цели говорящего. Рассматривая сущность жанра, В. А. Тырыгина выделила такие основания, как культурологическое, социологическое, коммуникативное и когнитивное. Для определения жанров телевизионного дискурса мы будем опираться на коммуникативные основания, так как это сложное явление, в основе которого лежит «коммуникативный контакт» [5, с. 12] ведущего с аудиторией.

За основу классификации жанров телевизионного дискурса также была взята классификация С. Ю. Данилова, который рассматривает жанр как «речевую единицу, которая воплощает интенциональное состояние, связывающее адресанта и адресата, и строится по тематическим, стилистическим и композиционным канонам, закрепленным в культуре» [6, с. 216].

**По тематическому признаку** можно выделить *информационные* (новости, телеобзор), *политико-аналитические* (теледебаты) [7, с. 545], *развлекательные* (телеспектакль, экстрим, путешествие, музыкальный концерт, музыкальная программа, музыкальный конкурс, пародийно-юмористические программы, интервью), *интеллектуально-образовательные* (телеигра, викторина, брейн-ринг,

научно-популярные программы, телешкола), *детективные* (телерасследование, документальные фильмы), *художественная публицистика* (фильмы, мультфильмы, телесериалы), *реклама* (политическая, коммерческая, анонс), *телешоу* (ток-шоу, реалити-шоу, игровое шоу, комедийное шоу) [8, с. 52], *телеинструкция*, *телешоп*, *лотерея*, *спортивные программы* (Олимпийские игры, Чемпионат, Кубок и др.), *программы о здоровье*, *кулинарные программы*.

Если мы вернемся к XX веку, то можно отметить, что телевизионный дискурс был в то время традиционным, т. е. информация шла от адресанта к адресату в одностороннем порядке без ответной реакции. Только во второй половине XX века в 60-х годах в Америке появилось первое ток-шоу Фила Донахью [9]. Телепередача такого типа начала распространяться по всему миру и уже к началу XXI века установилась на экранах всего постсоветского пространства. Это способствовало переходу от традиционной к диалогической телекоммуникации.

Если рассмотреть телевизионный дискурс как диалогический, то он должен включать следующие характеристики:

1. наличие двух участников;
2. взаимодействие ведущего с телезрителями:
  - непосредственное (на съёмочной площадке, в студии и т. д.);
  - опосредованное включает в себя несимультанное (результаты опросов, анкетирования, которые получают при помощи телефонной, мобильной связи или сети Интернет, а также симультанное – когда общение проходит в интерактивном режиме [10, с. 9].

Следовательно, к двустороннему типу можно также отнести такие передачи, как телевикторины, реалити-шоу, телеигра, телеинтервью. Речевое событие в таких программах рассматривается как спонтанное.

В середине XX века процесс коммуникативного взаимодействия зрителя и телевидения, был через письмо-заявку с просьбой найти знакомого, родственника или поставить любимую песню, а на современном этапе развития технологий мы начинаем принимать активное участие в голосовании из любой точки земного шара, например, при помощи мобильной связи, специальных пультов в студии или даже через Интернет. Таким образом мы становимся не пассивным слушателем, наблюдателем, а непосредственно активным субъектом телевизионного дискурса.

**По стилистическому признаку**, основываясь на классификации О. А. Лаптевой, выделяют следующие жанры:

1) полярные, которые представляют собой дикторское прочтение текста (новости), основными признаками которого являются официальность и публичность;

2) запись скрытой камеры – естественная обстановка ведущего и не предупрежденного человека (детективные программы, юмористические) [11, с. 5].

Сейчас идёт перестройка телевизионного языка: переход от «протокольной» жанровой формы к «свободной». Это связано с эффективностью воздействия на телезрителя, и поэтому появляется всё больше и больше новых видов программ разговорного жанра, где телепередача проходит в прямом эфире без редакции языка. Новости, телеобзоры, метеогид, гороскопы, утренние эфиры уже отходят от официальности. Ведущие отступают от заранее подготовленного текста, допускают оговорки, которые раньше были неприемлемыми.

**Композиционная классификация** подразделяет телевизионный дискурс на:

1) информационно-аналитические жанры, которые отражают действительность, максимально приближают и точно отображают произошедшее.

Сюда можно отнести беседу (ток-шоу), брифинг, бюллетень (новости с определённой жанровой структурой и тематически ограниченные), водевиль, выступление, дискуссия (теледебаты), интервью, пресс-конференция, репортаж.

2) Художественно-публицистические жанры – документальные фильмы, драматургия, телеигра, теледебаты, телемарафон, телемост, телешоу, ток-шоу.

Таким образом, жанры телевизионного дискурса можно охарактеризовать как вербальное и невербальное общение ведущего с телезрителем, устный и письменный текст (представленный в виде текста на экране, титров, субтитров, бегущей строки) в совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов. Речь ведущего при этом рассматривается как целенаправленное социальное воздействие.

Развитие новых жанров и наличие элементов разговорной речи показывает, что данный дискурс представляет собой публицистическую разновидность устной литературной речи.

Представленные классификации жанрового разнообразия телевизионного дискурса могут служить опорной точкой для дальнейшего исследования данной области, а также влияния жанров телевидения на различные социальные группы людей.

## Список использованной литературы

1. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2002. – 477 с.
2. Неонов, П. Г. Дискурс телевизионной рекламы [Электронный ресурс] / П. Г. Неонов, Е. В. Леонова. – Режим доступа: [https://studbooks.net/725588/zhurnalistika/televizionnyu\\_diskurs](https://studbooks.net/725588/zhurnalistika/televizionnyu_diskurs). – Дата доступа: 20.11.2020.
3. Борецкий, Р. А. Жанры телевизионной журналистики / Р. А. Борецкий, В. Л. Цвик // Телевизионная журналистика ; под ред. Г. В. Кузнецова. – Изд. 4-е. – Москва : Высшая школа, 2002. – Гл. 8. – С. 214–260.
4. Тырыгина, В. А. Жанры в информационно-массовом дискурсе : монография / В. А. Тырыгина. – М. : Прометей, 2007. – 360 с.
5. Charaudeau, P. Le contrat de communication de l'information mediatique / P. Charaudeau // Le francais dans le monde. – Paris, 1994. – P. 8–19.
6. Данилов, С. Ю. О канонах внутрижанровой интеракции (на материале речевого жанра «проработка») / С. Ю. Данилов // Жанры речи. – 2002. – № 3. – С. 214–226.
7. Толмачёва, М. В. Жанровое разнообразие телевизионного медиадискурса (на примере информационно-аналитических программ французского телевидения) / М. В. Толмачёва // Вестник МГЛУ. – 2015. – № 6 (717). – С. 544–552.
8. TV Journalism & Programme Formats : study material for students. – N.Y., 2006. – 61 p.
9. Ток-шоу: история возникновения [Электронный ресурс] // Дилетант. – Режим доступа: <https://diletant.media/articles/25922991/>. – Дата доступа: 22.11.2020.
10. Ларина, Е. Г. Лингвопрагматические особенности ток-шоу как жанра телевизионного дискурса : на материале американских телевизионных программ : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. Г. Ларина ; Волг. гос. ун-т. – Волгоград, 2004. – 24 с.
11. Лаптева, О. А. Живая русская речь с телеэкрана : разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте : монография / О. А. Лаптева. – Изд. 6-е. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. – 517 с.

*М. С. Захарова*

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ НЕСОГЛАСИЯ В СИСТЕМЕ «ЭПИГРАФ – ТЕКСТ»

*Статья посвящена изучению семантических аспектов эпиграфа художественного текста. В статье определяются основные направления семантических исследований эпиграфа, обозначается ряд сопряженных терминов и понятий, а также рассматривается частный случай реализации эпиграфом его семантических свойств на материале короткой белорусской прозы.*

**Ключевые слова:** *эпиграф; тип семантической связи; эксплицитная семантическая связь; имплицитная семантическая связь; импликация; пресуппозиция; отношения семантического согласия/несогласия.*

Одним из направлений исследований эпиграфа художественного текста является изучение его семантических характеристик. Значимость эпиграфа как компонента семантической структуры текста подчеркивается в ряде научных работ (Е. М. Цуканова, А. Г. Храмченков, Н. А. Кузьмина, Е. А. Козицкая, И. Г. Тимакова, В. С. Ларкин и др.).

С лингвистической точки зрения изучение семантических признаков эпиграфа предполагает, как правило, установление типа семантической связи между эпиграфом и корпусом вводимого им текста произведения, а также выявление языковых средств реализации данной связи. Так, по типу семантической связи эпиграфа и предваряемого им текста разграничивают случаи с эксплицитно и имплицитно представленной семантической связью. При этом отмечают, что наличие в тексте произведения лексических единиц из эпиграфа является показателем *эксплицитной (явной) семантической связи*, а их отсутствие свидетельствует об *имплицитной (скрытой) семантической связи* между эпиграфом и текстом произведения [1], [2].

К языковым средствам выражения эксплицитной семантической связи эпиграфа и текста произведения относят, как правило, различные виды лексико-семантических повторов [1], [3], роль

которых как способа выражения семантических отношений является достаточно изученной и описанной в научной литературе.

Формами реализации имплицитной семантической связи называют пресуппозицию и импликацию, которые в наиболее обобщенном виде определяют как «мыслительные операции, устанавливающие предметно-логические и ассоциативно-семантические связи между лексическими элементами, высказываниями, описаниями, представленными в тексте» [1].

С позиций литературоведения внимание исследователей сосредотачивается преимущественно на характере отношений, устанавливаемых между эпиграфом и текстом произведения. Определяя эпиграф как «дополнительную смысловую позицию, введенную в текст», отношения между эпиграфом и вводимым им текстом рассматривают как своеобразную «перекличку смыслов, <...> отражающую взаимодействие разных смысловых позиций в тексте» [4, с. 158].

При таком подходе отношения эпиграфа и предваряемого им текста упрощенно обозначают как отношения семантического *согласия/согласования/эквивалентности* (смысл эпиграфа не противоречит смыслу текста) и отношения *несогласия/несогласования/оппозиции* (смысл эпиграфа и текста противоположны) [4, с. 156–162].

Существуют более расширенные классификации семантических отношений эпиграфа и текста произведения. Так, на основании близости или расхождения смысловых позиций эпиграфа и корпуса текста некоторые исследователи разграничивают следующие типы отношений в системе «эпиграф–текст»: *унисон* (смысловые позиции эпиграфа и текста близки), *развитие темы* (между эпиграфом и текстом возникают отношения темы и вариации), *полемика* (эпиграф вступает в полемические отношения с текстом произведения) и *дистанция* (предполагает расхождение смысловых позиций эпиграфа и текста) [5].

Поскольку наиболее распространенным и описанным типом семантических отношений между эпиграфом и текстом произведения признают отношения семантического согласия, целью данной статьи является рассмотрение в системе «эпиграф–текст» отношений так называемого семантического несогласия, когда эпиграф и корпус текста диссонируют друг с другом в каком-либо плане.

Примером такого рода семантических отношений между эпиграфом и корпусом текста является рассказ М. Горького



«Як удава», эпиграфом к которому выступает четверостишие из поэмы Я. Коласа «Новая Зямля»:

*Заўседы смутныя, бы ўдовы,  
Яны найбольш адны стаялі,  
І так маркотна пазіралі  
Іх задуменныя галовы* [6, с. 197].

Если обратить внимание на заглавие («Як удава»), то в данном случае эпиграф и заглавие представляют собой единое семантическое целое, когда тема, обозначенная заглавием, подхватывается, развивается и уточняется эпиграфом. Формальным показателем их семантического взаимодействия является модифицированный лексико-семантический повтор заглавных лексем (*Як удава – бы ўдовы*) в эпиграфе, который находит дальнейшее отражение и в тексте произведения.

Эпиграф называет и актуализирует присущие заглавной лексеме 'вдова' признаки (*одинокество, грусть, тоска*) и достаточно ярко и детально воссоздает печальный (*смутныя, бы ўдовы*), одинокий (*найбольш адны стаялі*), унылый и задумчивый (*маркотна пазіралі іх задуменныя галовы*) образ тех, к кому может быть применимо данное сравнение. Выразительность описания повышается за счет использования характерных для поэтических эпиграфов словесных средств художественной изобразительности, таких как эпитеты и сравнения.

Текст произведения представляет собой размышления главной героини рассказа о своей жизни, монотонной, рутинной, наполненной бесконечными заботами и хлопотами о доме и семье. Муж, вечно недовольный и не обращающий на нее никакого внимания (*Ужо даўно муж не быў з ей ласкавы <...>; ва ўсіх нястатках і непрыемнасцях ен бачыў яе віну <...>; ен дакараў яе <...>; яму не падабалася яе гаспадарка <...>; усе гэта давала яму повад ставіць яе ні ў грош <...>*). Дети, позволяющие себе ее критиковать и часто говорящие ей обидные вещи (*Яны часта гавораць ей грубасці і не слухаюць яе <...>; і нават дзеці ўзялі моду крытыкаваць яе <...>*). Опостылевший быт, кухня, посуда, готовка, уборка – и так день за днем (*І заўтра ізноў уставаць <...>; ізноў развадзіць прымус, скобліць бульбу, гатаваць гарбату, карміць мужа і дзяцей <...>; і так – дзень за днём <...>*). Вся ее жизнь уже давно лишена чего-то, что дает силы, приносит радость и счастье. В этом многолетнем круговороте растворилась и потерялась она сама, превратившись в печальную вдову при живом муже, одинокую и никому не нужную (*Яна тут*

*одна, зусім адна на свеце. Жыве з мужам, як сумная ўдава <...>; Жыву, як удава, што пазнала цану жыцця <...>).*

Этот неутешительный, горький вывод, к которому приходит героиня рассказа, оказывается созвучным с утверждением эпитафия как в смысловом, так и в эмоциональном плане. Мысль о том, что вся ее жизнь напоминает грустную и лишённую всякого смысла жизнь вдовы, подчеркивается в каждом контексте, содержащем повтор лексемы 'вдова', и проходит красной нитью через весь рассказ. Только в каждом последующем контексте к данному утверждению добавляется вопрос о возможных причинах, которые привели к такой жизни (*Дык чаму ж так выходзіць, што жыве яна, як удава? <...>; Дык чаму ж так усе склалася, што вось, урэшце, жыве яна так, як жыве цяпер? Як смутная ўдавіца <...>).*

По мере развития сюжета героиня рассказа начинает анализировать свою жизнь, пытается взглянуть на нее как бы со стороны и к ней приходит осознание, что и в ее жизни, пусть и напоминающей печальную жизнь вдовы, все-таки есть лучик надежды, который дарит радость и дает силы жить дальше (*той вузельчык, што звязвае з яе мінулым і дае ей моцы жыць у сучасным <...>).*

Неожиданно для себя она понимает, что таким лучиком надежды является для нее работа в детском саду, где она чувствует себя нужной и полезной, где ее всегда любят и ждут малыши, из которых она растит новое поколение, достойных граждан социалистического общества (*Там ужо будуць чакаць малыя дзеткі сваю цецю Мілу, што выхоўвае з іх новых людзей, людзей сацыялістычнае грамады <...>; Там – і яна таксама будзе сацыялізм, і гэта цяпер яе радасць жыцця <...>).*

Не случайным и символичным выглядит тот факт, что впервые имя героини рассказа (*Міла*) употребляется только в последнем абзаце, когда к ней приходит осознание и озарение, которое приносит с собой облегчение, успокоение и удовлетворение. Именно в последней строке текста, подводящей итог всем сомнениям и горестям героини (*І яна супакоеная пачала класісія спаць <...>*), наблюдается расхождение смысловых позиций эпитафия и текста.

Первоначальное семантическое согласие эпитафия и текста в конце рассказа оборачивается семантическим несогласием, которое на языковом уровне выражается лаконичным прилагательным 'супакоеная', явно диссонирующим в эмоциональном и смысловом планах с грустной обреченностью эпитафия.

В целом, анализ 70 коротких рассказов белорусских писателей позволяет заключить, что отношения семантического несогласия

в системе «эпиграф–текст» составляют 1,4% от общего количества рассмотренных примеров и являются малохарактерными для короткой белорусской прозы. С одной стороны, это подтверждает существующее мнение о том, что наиболее распространенным типом семантических отношений между эпиграфом и вводимым им корпусом текста выступают отношения семантического согласия, а с другой – добавляет весомость и значимость приведенному выше анализу.

### Список использованной литературы

1. Цуканова, Е. М. Семантическая связь эпиграфа с текстом : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 ; 10.02.19 / Е. М. Цуканова. – Орел, 2003. – 160 л.
2. Тимакова, И. Г. Функционирование эпиграфов в немецко-язычном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / И. Г. Тимакова ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 2006. – 21 с.
3. Храмченков, А. Г. Роль эпиграфа в семиотической организации англоязычного художественного прозаического текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. Г. Храмченков. – Минск, 1983. – 206 л.
4. Кузьмина, Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка / Н. А. Кузьмина. – Изд. 2-е. – М. : УРСС, 2004. – 272 с.
5. Козицкая, Е. А. Цитата в структуре поэтического текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / Е. А. Козицкая. – Тверь, 1998. – 237 с.
6. Гарэцкі, М. Як удава / М. Гарэцкі // Творы / М. Гарэцкі ; уклад. і камент. Т. С. Голуб ; навук. рэд. У. В. Гніламедаў. – Мінск : Маст. літ., 2016. – С. 197–199.

УДК 811.111'373.612

*Г. Н. Игнатюк*

### ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ИЗМЕНЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*В данной работе затронута проблема изменения значения слова. Эта проблема представляет огромный интерес для лингвистов, так как исследования в этой области дают возможность выявить этимологические основы семантической структуры английских слов*

на современном этапе развития языка. Исторические изменения в семантической структуре слова всегда являлись одним из основных источников постоянного расширения словарного состава английского языка.

**Ключевые слова:** словарный состав, слово, значение, семантика, семантическая структура, изменение, специализация, расширение.

Являясь наиболее подвижной частью языка, словарный состав характеризуется стремлением к постоянному обновлению, проявляя присущую ему поразительную способность незамедлительно реагировать на все события, происходящие в различных областях жизни общества, что находит отражение в его количественном и качественном преобразовании. В наибольшей степени словарный состав подвержен процессам семантических изменений, внутренней перестройки и исторически обусловленного переосмысления отношений между различными его элементами, необходимыми для эффективного осуществления речевой деятельности. Семантические изменения, как и любые другие изменения в языке, обусловлены многочисленными факторами как лингвистического, так и экстралингвистического характера и представляют собой непрерывный процесс, обуславливающий эволюционное развитие языка.

Объектом настоящего исследования является процесс изменения семантической структуры слова, происходящий в английском языке. Все виды изменений значения слова, как правило, рассматриваются с точки зрения сравнения их прежнего и нового значения. Это сравнение может быть основано на разнице между выраженными понятиями (десигнатами) или референтами (денотатами) реального слова, на разнице видов психологических ассоциаций в мыслительных процессах, на оценке данных процессов говорящим, на лексико-грамматических категориях или на других характеристиках.

Следует отметить, что описание различных видов семантических изменений связано с диахронической классификацией М. Бреаля, одного из основоположников науки о значении и автора термина «семантика» [1]. Бреаль одним из первых обратил внимание на тот факт, что при переходе слова из сферы общего употребления в некую специальную область общения оно, как правило, претерпевает ряд изменений в своём значении. Например, слово *case*, наряду со своим основным значением 'случай; обстоятельство, положение; дело, история; факт', обладает несколькими узкими специализированными значениями: в сфере

юриспруденции ‘судебное дело; случай, прецедент’, в грамматике ‘падеж’, в медицине ‘случай заболевания; пациент’ и др. Как общее, так и частные значения слова равноупотребительны в современном английском языке. Различия выявляются в разнообразных контекстах, в которых употребляется данное слово, что и определяет его семантическую структуру, или парадигму.

Аналогичным образом, слово *play* представляет разные понятия для ребёнка, драматурга, музыканта, футболиста, шахматиста и имеет в их речи различные семантические парадигмы: для ребёнка – игра с игрушками, для драматурга – театральная постановка, для музыканта – игра на музыкальном инструменте и т. д.

Все вышеотмеченные примеры являются иллюстрацией перехода от понятий, охватывающих более широкий круг значений, к понятиям с более узким кругом. Специализация значения слова подразумевает, что слово может назвать меньшее количество объектов, или оно имеет меньше денотатов. В то же время специализация значения позволяет «обогатить» слово большим количеством признаков. Иначе говоря, слово, круг значений которого уже, может сказать нам больше об этих значениях. Сокращение круга значений слова соответствует термину «сужение значения», который используется даже чаще, чем термин «специализация». Существует также и другой, наиболее точный термин для этого явления, а именно «дифференциация», но он не так употребителен, как два вышеупомянутых.

Наиболее яркими примерами специализации в разговорном языке являются: ОЕ *deor* ‘дикий зверь’ > МЕ *deer* ‘дикий представитель животного мира – олень’; ОЕ *mete* ‘еда’ > МЕ *meat* ‘мясо’. Последний пример заслуживает особого внимания, потому что в так называемых фиксированных контекстах всё ещё прослеживается употребление слова *meat* в его первоначальном значении. Ещё одним примером может служить слово ОЕ *hund* ‘собака’ > МЕ *hound* ‘вид охотничьей собаки – гончая’.

В данных примерах новое значение слова вытеснило старое, однако оба значения слова могут сосуществовать в структуре полисемантического слова или их значения будут обусловлены контекстом. Так, слово *token* изначально имело широкое значение ‘знак’. Семантические изменения, которые произошли с этим словом, показывают системную взаимозависимость между элементами словарного состава языка. Встретившись со словом *sign*, слово *token* сократило границы своего употребления и стало использоваться лишь

в фиксированных словосочетаниях, таких как: *a love token, a token of respect, a token vote, a token payment*, а также сократило границы своих значений. В современном английском языке слово *token* означает нечто маленькое, несущественное или недорогое, но являющееся символом чего-то большого, важного и значительного.

Ещё одним примером специализации значения является слово *room*, которое, наряду с новыми значениями, сохранило своё изначальное – ‘место, пространство’ (напр. *to make room for smb*). Слово *corn*, изначально означавшее ‘зерно, зерновые’, в разных регионах приобрело своё специализированное значение и обозначает именно тот вид зерновой культуры, который выращивается в конкретном регионе: в Англии *corn* означает ‘пшеница’, в Шотландии – ‘ячмень’, а в Америке – ‘рис’.

В особую группу можно выделить имена собственные, которые произошли от общих существительных, так называемые топонимы, названия местности. Например: *The City* – ‘деловой квартал Лондона’; *The Highlands* – ‘гористая местность в Шотландии’; *Oxford* – ‘университетский городок в Англии’ (от *ox + ford* – ‘место переправы быков через реку’); *The Tower* – изначально крепость и замок, позже – государственная тюрьма, в наше время – музей [1, с. 70].

В приведённых примерах изменение значения слова происходит без изменения звуковой формы слова и без каких бы то ни было вмешательств в морфологические процессы. Однако в большинстве случаев семантические и морфологические процессы неотделимы друг от друга. Действительно, исходя из общего значения словообразовательного суффикса *-ist*, который мы добавляем к основе *art-*, мы в праве ожидать образование нового слова с общим значением ‘человек, связанный с искусством; представитель определённой сферы культуры’, но употребление этого слова привело к специализации общего значения, в результате чего слово *artist* является синонимом слову *painter* – ‘художник’ [2].

Процесс, противоположный специализации, называется обобщение или расширение значения. В этом случае границы нового значения слова шире, чем границы исходного, в то время как содержание значения гораздо более ограничено. В большинстве случаев обобщение неотделимо от абстрагирования, переход от конкретного значения к абстрактному – наиболее распространённое явление в истории семантики. Изменения могут быть объяснены тем, что слово употребляется в ситуациях, в которых не все оттенки значения равнозначны для передачи основной мысли сообщения.

Так, например, *ready* < ОЕ *ræde* (производное от глагола *to ride*) означало 'готовый к езде верхом'. Глагол *fly*, изначально означавший 'двигаться по воздуху при помощи крыльев', в современном английском означает любой способ передвижения по воздуху или в открытом космосе. Аналогичное изменение произошло со словом *pirate*, которое вначале означало 'тот, кто грабит на море', но обобщение значения привело к тому, что теперь это слово применяется к человеку, который грабит с применением силы.

Процесс обобщения значения слова *thing* имеет очень давнюю историю. Первоначальное этимологическое значение этого слова было 'собрание для обсуждения юридических или деловых вопросов', далее – 'вопрос, который обсуждался до собрания' или просто 'вопрос для обсуждения', затем – 'дело, объект, обсуждение'. В настоящее время это слово является одним из наиболее распространённых слов в современном английском языке, оно используется для замены практически любого существительного и благодаря своей широкой семантике является основой для местоимений, напр., *something*, *nothing*, *anything*.

Необходимо отметить тот факт, что слова, которые входят в группу обобщающих терминов, прошли процесс обобщения. Под «обобщающими терминами» подразумеваются неспецифичные термины, которые называют большое количество слов, входящих в состав некоего большого класса слов. Грамматическое категориальное значение этого класса слов становится доминантным в их семантических компонентах.

Иногда достаточно сложно отличить процесс обобщения как таковой от процесса обобщения, органично связанного с процессом замещения лексического значения слова его грамматическим или эмоциональным значением. Эти явления тесно связаны с особенностями грамматической структуры, типичной для того или иного языка. Подобные изменения можно наблюдать при изучении истории семантики английских вспомогательных и полувспомогательных глаголов, таких как: *have*, *do*, *shall*, *will*, *turn*, *go*, а также некоторых английских предлогов и наречий, которые с течением времени стали использоваться для выражения грамматических отношений. Ослабление лексического значения в силу влияния эмоционального особенно ярко выражено в таких словах, как: *awfully*, *terribly*, *terrific*, *smashing* и т. п.

На ранних стадиях своего развития семасиология была исключительно диахронической наукой, которая занималась в основном

изменением значения слов и классификаций этих изменений. По сравнению с тем, насколько хорошо была разработана классификация семантических изменений, проблема причин, вызывающих эти изменения, не получила достаточно полного освещения. Существует большое количество различных мнений по этому поводу, которые до сих пор не были собраны воедино. Без всякого сомнения, исследования в данной области чрезвычайно важны, так как они способствуют научной интерпретации процессов развития языка. Словарный состав является наиболее «прогрессивной» частью любого языка, поскольку именно семантический компонент фиксирует все изменения в социальной сфере общества.

Причины изменения значения слова могут быть условно разделены на две большие группы: экстралингвистические и внутрilingвистические. Экстралингвистические причины связаны с изменениями условий жизни языкового социума, экономическим, научно-техническим и социально-культурным развитием страны, появлением новых реалий и т. п. Лингвистические причины семантических изменений связаны с внутренними процессами, происходящими в структуре самого языка. При изучении лингвистических факторов необходимо учитывать постоянное взаимодействие и взаимозависимость словарного состава языка и речи, а именно: различия между синонимами, изменения, связанные с эллипсисом и фиксированным контекстом, изменения как результат неоднозначности контекста и ряд других причин.

Различия между синонимами – это постепенные изменения, прослеживающиеся в истории языка и зачастую сопровождающиеся ассимиляцией заимствованных слов. Например, слова *tide* и *time* изначально являлись синонимами, но позже слово *tide* получило более узкое значение, а именно – ‘прилив’, а вот слово *time* используется в общем смысле [4, с. 114]. Примером лингвистического влияния может служить борьба в среднеанглийском языке синонимов со значением ‘умирать’ – англосаксонского глагола *sterven* < др.-англ. *steorfan* и скандинавского заимствования *deyen* < др.-ск. *deyia*, которая привела к сужению значения первого из них до значения ‘умирать от голода’. Данные изменения привели к определенным ограничениям сочетаемости этого глагола, повлекшим невозможность словосочетаний *to starve of a disease*, *to starve of a wound*, так же как и сочетания *to starve of hunger*, поскольку оно содержит тавтологию.

Слово *beast* было заимствованно из французского языка в среднеанглийский период. Перед появлением этого слова общим



термином, обозначавшим понятие *зверь*, являлось слово *deer*, которое приобрело более узкое значение – ‘олень’. Ещё позже из латинского было заимствовано слово *animal*, и значение слова *beast* также сузилось.

Ещё одним примером изменения значения слова при различии синонимов является слово *twist*. В древнеанглийском это было существительное, обозначавшее верёвку, в то время как глагол *throwan* (в совр. англ. *throw*) обозначал как ‘бросать’, так и ‘крутить’. После того как в среднеанглийском появилось слово *twisten* (*twist*), глагол *throw* утратил своё значение ‘крутить’, но, в свою очередь, повлиял на глагол *casten* (*cast* – скандинавское заимствование). Слово *cast* сохранило своё первоначальное значение лишь в некоторых устойчивых выражениях: *cast a glance* (‘бросить взгляд’), *cast lots* (‘бросить жребий’), *cast something in one's teeth* (‘бросать кому-л. в лицо (слова); упрекать кого-л. в чём-л.’).

Фиксированный контекст также может являться лингвистическим фактором изменения значения слова. Мы наблюдаем взаимодействие двух факторов в случае со словом *token*. Существительное *token* изначально имело общее значение ‘знак, символ’. Когда было заимствовано слово *sign*, значение слова *token* сильно сузилось и осталось лишь в некоторых словосочетаниях: *love token* (символ любви), *token of respect* (знак уважения) и т. п. Фиксированный контекст имеет своё влияние не только в словосочетаниях, но и в сложных словах.

Хотя для синтагматических изменений значения слова в зависимости от контекста так и не было разработано единой классификации, такие случаи имеют место и лишь подтверждают необходимость исследований в данной области. Одним из таких примеров является эллипсис. Определяющие слова в часто используемых фразах могут быть опущены: так, мы говорим *sale*, а имеем в виду *cut-price sale*; *propose* – подразумеваем *propose marriage*, *be expecting* вместо *be expecting a baby*, *media* – *mass media*.

Следует отметить, что в английском языке существует большое количество такого рода совпадений по различным аспектам: как по причине, так и по следствию. Выделяют совпадения субъективного и объективного, активного и пассивного аспектов, что особенно часто проявляется в прилагательных: *hateful* обозначает ‘ненавистный’ и ‘полный ненависти’; *curious* – ‘странный’ и ‘любопытный’; *pitiful* – ‘жалостливый, сострадательный’ и ‘жалкий, несчастный’ [5, с. 532].

Изучение семантических изменений словарного состава английского языка, происходящих на протяжении всей истории его развития, несомненно, имеет большое значение как для теоретических

исследований в области истории языка, этимологии, лексикологии, социолингвистики и др., так и для практических целей – в первую очередь для обучения коллокационной грамотности – правильному употреблению слов и построению лингвистически корректных словосочетаний, а также в лексикографической практике при составлении толковых и этимологических словарей [6, с. 16].

### Список использованной литературы

1. Breal, M. Essai de semantique: science des significations / M. Breal. – Paris : Hachette, 1897. – 349 с.
2. Моррис, Ч. Значение и означивание: знаки и действия: семиотика / Ч. Моррис. – М. : 1983. – 154 с.
3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф. – М.: 2004. – 256 с.
4. Арутюнова, Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения / Н. Д. Арутюнова. – М.: 1980. – 375 с.
5. Блумфилд, Л. Язык / Л. Блумфилд. – М.: 2002. – 608 с.
6. Игнатюк, Г. Н. Историческая обусловленность лексической сочетаемости в английском языке / Г. Н. Игнатюк // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. – 2019. – Т. 15. – Вып. 1–2 (43–44). – С. 5–16.

УДК 811'271'42:070:004.738.5

*О. Н. Карebo*

### **РОЛЬ ОНЛАЙН-ИЗДАНИЙ В РАЗВИТИИ ДИСКУРСИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*В данной статье рассматривается проблема поддержания и развития дискурсивных отношений в сфере массовой коммуникации. Ограниченным возможностям организации диалогичности общения традиционными печатными изданиями противопоставлен потенциал онлайн-ресурсов, позволяющих изменить статус читателя с пассивного инфопотребителя на активного участника дискурса. Новый формат работы с клиентом становится возможным благодаря наличию соответствующих технологий, создающих мотивирующие к общению условия и приводящие к изменению статуса пользователя.*

**Ключевые слова:** дискурсивные отношения, медиаисточники, массовая коммуникация, коммуникант, фолловер, интеракция, речевое взаимодействие.

Реализация социальности человека невозможна без его систематического включения в процесс общения. Порождаемое необходимостью исполнения потребностей как общества в целом, так и его отдельных представителей, общение может быть ориентировано как на действия, связанные с оперированием информацией или с организацией взаимодействия, так и на перцептивное восприятие партнера, его приятие и понимание. В каждом случае человек вступает в целенаправленные речевые отношения, лингвистическое и экстралингвистическое наполнение которых варьируется в зависимости от текущей ситуации. Современная лингвистическая наука определяет такого рода речевое взаимодействие как дискурс, понимая при этом «текст, взятый в событийном аспекте; речь, погруженную в жизнь» [1, с. 136–137].

Стимулы, побуждающие нас контактировать, кроются прежде всего в различной степени информированности, наличии разнообразных точек зрения. Реализовать потребность по улучшению своей информированности как нельзя лучше помогает массовая коммуникация, позволяющая в короткий срок получить недостающие данные, познакомиться с альтернативными мнениями по проблеме. Дискурс составляющая массовой коммуникации заключается в характере предлагаемых ею услуг, в формате предоставления информации, в вариативности форм и обстоятельств последующего общения. Заинтересованность медиаисточников в поддержании диалога с читателем объясняется необходимостью отслеживания его отношения к работе справочного ресурса. Количество фолловеров, их реагирование на предоставленные данные, степень их включенности в процесс обсуждения проблемы позволяет внести своевременные коррективы в работу массмедиа, обеспечив им более высокий рейтинг посещаемости и оценки своей деятельности.

Подобный характер отношений между коммуникантами обеих сторон становится возможным лишь в ракурсе понимания текста как процесса, когда текст представляется как некая коммуникативная модель. Являясь отправной точкой, он дает посыл к развитию речевого взаимодействия, возникающего в данный момент и при текущих обстоятельствах. Среди первоочередных факторов, стихийно формирующих диалог и наполняющих его присущими ситуации

единицами языка и речи, следует назвать исходные коммуникативные намерения автора, жанровые и стилевые черты как самого сообщения, так и создаваемой им ситуации, ассоциации с предыдущим опытом, соотносящимся со сферой текущего взаимодействия, специфические черты, присущие адресату, его взаимоотношениям с автором [2, с. 296]. Именно в этом кроется уникальность дискурса, его отождествление с речью во всем многообразии ее проявлений, с текстом, погруженным в ситуацию, в жизнь.

Понятие включенности, сообразности ситуации тесно связано с динамикой протекания дискурса. Определяя знаковые характеристики дискурсивного взаимодействия В. И. Карасик указал на непереносимое наличие в нем элемента развития, который противопоставляет «точечно» высказанную мысль дискурсивной, выраженной развернуто благодаря рассуждениям и посылам к развитию идеи [3]. Иными словами, дискурсивность общения обеспечивается путем замены пассивной позиции инфопотребителя инициативностью в выражении своих суждений.

Дискурсивность традиционных печатных форм коммуникации априори значительно ниже их компьютерно опосредованных аналогов. Скорость реакции читателя, затрачиваемые им усилия на выражение своего мнения касательно изложенного значительно снижают степень интеракции, переводя его из разряда субъекта общения в категорию реципиента данных. Степень взаимодействия снижается и вследствие жанрового оформления, определяющего как характер подачи информации, так и возможность ее дискурсивной интерпретации. Исследования А. А. Тертычного по проблеме набора жанров, присущих современным печатным СМИ, показали, что к аналитико-оценочному, потенциально более значимому в дискурсивном плане, стилю изложения тяготеют преимущественно специализированные издания. Во главе рейтинга жанров газет общей направленности стоят публикации в форме заметок и советов. Заинтересованности читателя в установлении и поддержании дискурсивных отношений с издательством не способствуют и наблюдаемые повсеместно общие тенденции пиаризации и зачистки информационного пространства [4]. Скрытое продвижение товаров и услуг, снижение объективности, умышленный отказ от освещения актуальных, нередко подаваемых в негативном ракурсе событий меняет в итоге общий фон издания и, как следствие, отношение к нему читателя.

Онлайн-издания, напротив, внимательно отслеживают и быстро реагируют на все более или менее значимые изменения в сфере интересов и запросов своих пользователей. В то время как акцент печатных изданий в жанровом плане смещается с аналитического на описательный, не предполагающий реакции читателя, его присоединения к рассмотрению ситуации, онлайн-ресурсы всеми силами стремятся привлечь клиента обещанием диалогичности отношений. Сетевые источники имеют в своем арсенале широкий диапазон средств и возможностей для создания и поддержания дискурса. Принцип работы „Online-first“ обеспечивает максимально актуальную подачу и корректировку информации. Круглосуточный мониторинг освещаемых событий привлекает клиентов своевременностью подачи материала и возможностью слежения за состоянием и развитием ситуации в режиме актуального наблюдения. Так называемый Live-Ticker-сервис, используемый для ежеминутного описания общественно важных событий, отслеживает также реакцию читателей, реагирует на их комментарии и запросы. Такой подход к подаче данных позволяет создать эффект присутствия пользователя, мотивируя последнего перейти из разряда случайного посетителя сайта в категорию активного фолловера.

Большой потенциал расширения диапазона интеракции коммуникантов заключается в использовании таких Web 2.0 приложений, как блоги, чаты и сообщества. «Письма читателей» традиционной прессы трансформировались в разнообразного рода комментарии пользователей. Независимо от полюса оценки исходной статьи, от отношения читателя к описываемым событиям и форме их подачи комментарий дает дополнительный импульс к диалогу. Причем взаимодействие осуществляется не только между автором и отреагировавшим посетителем сайта. В дискурсивные отношения вступают другие пользователи, желающие поделиться своим мнением, оставить комментарий на уже имеющийся субъективный взгляд. Высказанные точки зрения нередко становятся объектом обсуждения на других сайтах в результате последующей рассылки, когда полученная из одного источника информации «всплывает» и оценивается в другом сообществе.

Подобная динамика и диалогичность отношений обеих сторон коммуникантов позволяет создать основу для преодоления индивидуального опыта и становления более взвешенного личного понимания проблемы. Вступая в дискуссию и комментируя информацию со своей позиции, читатель провоцирует других

пользователей на неизбежную реакцию. Конечно, нельзя исключить определенный процент непрофессиональных и часто бессмысленных сообщений и отзывов, неизменно появляющихся в сети. Однако ценность возникающей дискурсивной связи позволяет в определенной степени игнорировать наличие такого рода суждений.

Онлайн-агентства более чем заинтересованы в обеспечении и поддержании дискурса. Систематичное и вдумчивое использование механизмов обратной связи, предоставляемой различными приложениями, позволяет создать издательству определенный имидж, который находится в прямой зависимости от того, как читатели воспринимают предложенную информацию, как они реагируют на нее и на последующие ответы-комментарии автора. Тот, кто способен оптимально использовать этот канал обратной связи, может адаптировать свое медиаприложение конкретно к личным информационным и коммуникативным потребностям целевой группы, вследствие чего читатель становится катализатором дальнейшего развития издательства и важной частью обеспечения качественной подачи данных.

### Список использованной литературы

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова [и др.]; под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 709 с.

2. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М.: «Новое литературное обозрение», 1996. – 352 с.

3. Карасик, В. И. Дискурсология в лингвокультурологической перспективе [Электронный ресурс] / В. И. Карасик. – Режим доступа: <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=15579>. – Дата доступа: 30.10.2021.

4. Тертычный, А. А. Характер применения жанров в современных печатных СМИ [Электронный ресурс] / А. А. Тертычный. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakter-primeneniya-zhanrov-v-sovremennyh-pechatnyh-smi/viewer>. – Дата доступа: 30.10.2021.

*А. А. Кирюшкина*

## **СТЕПЕНЬ ИНТЕНСИВНОСТИ ОЦЕНОЧНОГО ПРИЗНАКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПРАГМАТИЧЕСКУЮ ЗНАЧИМОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЯ**

*В данной статье языковая категория оценочности рассматривается в рамках прагматики на предмет выраженности степени интенсивности оценочного признака, а также влияния последнего на прагматическую значимость высказывания. Автор исследует речевое поведение говорящего и его эмоционально-оценочное отношение к реальному положению дел как сугубо субъективное восприятие последнего, а оценочный компонент высказывания как следствие его интенции оказать влияние на собеседника-адресата высказывания.*

**Ключевые слова:** *категория оценочности, прагматика, прагматическая значимость, оценочный признак, интенсивность признака, адресат.*

Прагматическое значение высказываний – это то, что остается после экспликации их фактического содержания, оно сводимо к коммуникативной цели соответствующего речевого акта [1, с. 29]. Для оценочных высказываний прагматическим компонентом становится отношение к факту / событию, отражающее субъективную часть речевого акта.

В формировании прагматического смысла оценочных высказываний существенную роль играет степень их интенсивности. С одной стороны, усиление интенсивности оценки свидетельствует об участии разума и чувств субъекта. Так, использование предикатива с нейтральным оценочным признаком говорит о реализации субъектом рациональной оценки, показывает рациональный подход субъекта к оцениваемому объекту. Прагматическая направленность таких высказываний состоит в выражении аналитической деятельности субъекта, в формировании своего отношения к факту / событию.

Употребление в высказываниях оценочно-аффективных предикативов способствует реализации рационально-эмоциональной

оценки. Субъект «включает» разум и чувства в оценочную деятельность, что говорит о его заинтересованности в объекте оценки. Высказывания с аффективными предикативами есть результат участия чувств субъекта в оценке объекта: они реализуют эмоциональную оценку, направлены на выражение эмоций говорящего.

С другой стороны, степень интенсивности оценочного признака тесно взаимодействует с эмоциональным состоянием адресата. Чем сильнее степень интенсивности оценочного признака, тем более выраженным является эмоциональное состояние субъекта и тем выше его воздействие на адресата. Согласно мнению как психологов, так и лингвистов эмоции вообще играют огромную роль в общей деятельности человека, частью которой является его речевая деятельность. «Эмоции отражают значимость явлений и ситуаций для человека, его субъективную реакцию на воздействие раздражителей» [2, с. 72]. Исследователи отмечают, что одной из функций эмоций является подготовка нервной системы к деятельности.

Интенсивность оценочного признака заложена прежде всего в семантике прилагательных-предикативов оценочных высказываний. Различная же степень интенсивности определяется рядом эксплицитных и имплицитных средств. Среди эксплицитных средств выделяются следующие:

Лексические средства интенсификации:

– междометия: *tiens, oh! Ah! Bravo!*

*Tiens, c'est vrai, c'est amusant, qu'est-ce que j'ai bien pu en faire?*  
[3, с. 10].

*Tiens, c'est drôle, je passe ma vie à m'excuser depuis ce matin.*  
[4, с. 39]

– наречия интенсивности: *si, très, tellement, bien, tout à fait, follement:*

*Mais c'est très intéressant, bon. C'est très moderne. Continuez!*  
[5, с. 96].

*C'est très bien naturel* [6, с. 90].

*C'est follement drôle.* [5, с. 30]

– усилительные наречия *que, comme, combien, beaucoup.*

*Comme c'est étrange, pendant toute mon enfance j'ai été une petite fille romanesque* [7, с. 56].

*Qu'il est bon de vivre* [8, с. 312].

*Que c'est amusant de vivre!* [5, с. 107]



– утвердительно отрицательные слова *oui, non, n'est-ce pas*, стоящие в конце или начале реплики и выражающие усиление, аргументацию оценки:

*C'est gentil, non?* [9, с. 186]

*Très bien! Mais on pèle de froid! C'est amusant, non?* [6, с. 78]

*C'est charmant, n'est-ce pas?* [10, с. 70]

*J'enregistre mon premier disque le mois prochain. Et ... fantastique, non? - Ah oui! C'est fantastique!* [9, с. 180]

Синтаксические средства также используются для усиления интенсивности оценочного признака. К ним относятся повторы:

– повтор всего оценочного высказывания, того же оценочного предикатива:

*C'est chic, tu sais, ça alors, c'est chic! C'est charmant était le positif de son admiration... Mais : «Charmant! Charmant! Charmant!» il fallait retirer l'échelle, on atteignait au ciel de la perfection.* [7, с. 129]

– повтор оценочного предикатива, выраженного другим аффективным прилагательным с нарастающим оценочным признаком:

*C'est merveilleux, murmura-t-elle... Tu es jeune! C'est miraculeux!* [9, с. 131]

– выделительная конструкция *ce que*:

*Vous vous êtes venu faire un tour? Ça va à la campagne? Ce que cela doit être épatant par ce temps-là!* [12, с. 73]

– сегментация в виде репризы и антиципации любого члена оценочной структуры:

– реприза предикатива:

*Le rigolo, c'est que chez nous, on boit du café Balthazar* [12, с. 138]

*Le plus curieux, c'est que maintenant, après son café, il avait vraiment envie d'un verre de fine.* [12, с. 98]

– реприза указательного местоимения *ce, ça, cela* – заместителя объекта оценки:

*Ça, c'est gentil. Mais alors, à midi, je t'offrirai l'apéritif au cercle* [10, с. 48].

*Ça, c'est vraiment très chic! - s'écria-t-il.* [11, с. 135]

– антиципация указательного местоимения *ce, ça, cela*:

*C'est plus amusant comme ça! - décréta Sabine.* [6, с. 93]

*Mais, c'est très intéressant, cela.* [5, с. 66]

– обособление:

*Drôle, c'est absence de frigidaire chez Blanche.* [13, с. 115]

Степень интенсивности оценочного признака эксплицируется также самой синтаксической моделью (симметричной, в которой выражены все компоненты оценочного отношения; асимметричной,

в которой не выражен один из компонентов оценочного отношения; и несимметричной, представленной одним предикативом) во взаимодействии с оценочным предикативом и её интонационным оформлением. Сравните, например, различную интенсивность следующих высказываний:

– симметричная модель:

*Je suis charmé de vous voir* [10, с. 100].

– асимметричная модель:

*C'est merveilleux, ce que tu viens de me dire* [9, с. 153].

*Tout se tient, c'est formidable. Comme tout se tient, d'accident en accident* [13, с. 145].

– несимметричная:

*Parfait! Tu es très belle* [6, с. 86].

Как видим, интенсивность оценки повышается пропорционально сокращению самой синтаксической структуры оценочного высказывания, с изменением интонационного оформления.

Кроме того, в распространенном предложении для усиления интенсивности используются лексические средства:

*J'étais heureux de la voir entrer dans un autre magasin* [6, с. 29].

Ср.: *J'étais très heureux ... Comme j'étais heureux... Combien j'étais heureux...*

*Il était agréable de composer pour elle un bouquet de fleurs des champs.* [7, с. 129]

Ср. *Comme il était agréable... Comme il était follement agréable... Oui, il était si agréable...*

В нераспространённом предложении кроме лексических средств эту функцию выполняет интонация.

Ср.: *C'est agréable. C'est très (follement) agréable. Comme c'est agréable C'est agréable!*

Наиболее эмоциональными показываются высказывания, относящиеся к коммуникативному типу «восклицание» [13, с. 173]:

*Tu aimes? – demanda-t-elle?*

*Sublime!* [6, с. 70].

Таким образом, сама синтаксическая модель оценочного высказывания является носителем разной степени интенсивности оценки. Сам же выбор структуры оценочного высказывания зависит от того, насколько сильно затронуты чувства говорящего. Эмоции разрушают синтаксическую структуру высказывания: «*Quand la passion domine, elle exprime les idées toutes nues et les jette au hasard dans l'ordre où elles se présentent sans aucun souci de la syntagmatique ...*» [14, с. 133].

Иначе говоря, чем сильнее чувства говорящего, то есть чем сильнее интенсивность оценки, тем короче синтаксическая структура оценочного высказывания. В связи с этим различные синтаксические модели оценочных высказываний оказывают разное воздействие на адресата. Чем структура короче (Ср.: *C'est parfait! Parfait! Extra!*), тем очевиднее сила чувства говорящего, тем сильнее она воздействует на адресата.

### Список использованной литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 2008. – 341 с.
2. Гак, В. Г. Беседы о французском слове / В. Г. Гак. – Москва : Комкнига, 2006. – 183 с.
3. Jonesco, E. Rhinocéros / E. Jonesco. – Madrid : Spanish Language edition. 1996. – 113 p.
4. Sagan, F. Un piano dans l'herbe / F. Sagan. – P. : Flammarion, 2008. – 183 p.
5. Anouil, J. Antigone / J. Anouil. – P. : Pocket book, 2017. – 128 p.
6. Troyat, H. La neige en deuil / H. Troyat. – P. : Pocket book, 2005. – 98 p.
7. Maurois, A. Les roses de septembre / A. Maurois. – P. : Grasset, 2007. – 143 p.
8. Rolland, R. Jean-Christophe / R. Rolland. – P. : Albin Michel, 2004. – 500 p.
9. Dorin, F. Le tube / F. Dorin. – P. : Flammarion, 2005. – 186 p.
10. Pagnol, M. La femme du boulanger / M. Pagnol. – P : Editions Du Seuil, 2005. – 192 p.
11. Druon, M. Les grandes familles / M. Druon. – P. : Plon, 2009. – 900 p.
12. Simenon, G. Maigret et l'homme au banc / G. Simenon. – P. : Pocket book, 2001. – 190 p.
13. Triolet, E. Les manigances / E. Triolet. – P. : Gallimard, 2009. – 184 p.
14. Торсуева, И. Г. Интонация и смысл высказывания / И. Г. Торсуева. – М. : Либроком, 2009. – 223 с.
15. Séchéhaye, A. Essai sur la structure logique de la phrase / A. Séchéhaye. – P. : Librairie ancienne, 1996. – 237 p.

*С. Н. Колоцей*

## СОРАЗМЕРНОСТЬ БЕССОЮЗНЫХ СЛОЖНЫХ СТРУКТУР ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЙ

*В данной статье рассматривается вопрос о соразмерности бессоюзных сложных конструкций в системе французских паремий и их соответствии реализации широко обобщенного значения. Выявляются функционально-семантические типы сложных структур, организованных по схеме бессоюзного сложного предложения. Отмечается большая распространенность данных структур, связанная со способом согласования их структурной и смысловой организации с принципиальными установками паремий на назидание.*

**Ключевые слова:** паремия, бессоюзная сложная структура, сопоставление, соответствие, противопоставление, причинно-следственные, условно-следственные, изъяснительные отношения

Отличительной особенностью формальной структуры паремий является использование избранных средств и способов выражения синтаксических отношений. Ярко выраженное предпочтение определенных синтаксических структур отражает своего рода семантизацию отдельных языковых средств, способных передавать широко обобщенное, универсальное значение. Узкие рамки паремий обуславливают ограниченное использование форм сложных предложений.

Анализ языковых средств французских паремий – лексических, грамматических, объединенных в сложное синтаксическое целое, позволяет предполагать, что универсальное, близкое к символическому значение паремий складывается из необходимых признаков и соотносится не с отдельными компонентами, а со всей структурой в целом. Представляя собой форму предложения, обладая определенной синтаксической структурой и относясь к определенному коммуникативному типу, готовые формулы-паремии обеспечивают точное выражение мысли, «отчужденной» от конкретного адресата формулировки нормы или идеала.

Среди паремийных конструкций выделяются достаточно распространенные сложные бессоюзные структуры паремий. Они

представлены разнообразными конструкциями, не вмещающимися ни в рамки сочинения, ни в рамки подчинения. На структуры, организованные по схеме бессоюзного сложного предложения, приходится 8 % от общего числа французских паремий со структурой сложного предложения.

Паремии со структурой бессоюзного сложного предложения можно разделить на несколько групп по характеру выражаемых отношений. Без сомнения, эти отношения являются условными, так как паремии – это застывшие конструкции, не несущие информации о реально существующих явлениях или ситуациях, а просто напоминающие о них с определенной назидательной целью. Большое разнообразие паремийных бессоюзных сложных конструкций обнаруживает следующие типы отношений: сопоставление, соответствие, противопоставление, причинно-следственные отношения, условно-следственные отношения, изъяснительные отношения.

Модели бессоюзного сложного предложения, выражающие сопоставление, включают в свой состав две простые структуры полных двусоставных предложений, сопоставляемые по значениям, например:

*Les chiens aboient, la caravane passe.*

Содержание сложного синтаксического целого утрачивает семантическую конкретность составных частей, взятых в отдельности, и является не суммой сопоставляемых структур, а приобретает нечто качественно новое, например:

*Le sort fait les parents, le choix fait les amis.*

Объединенные в сложное целое по принципу параллелизма сопоставляемые части формально не зависят друг от друга и являются равноценными для паремийного построения. Последующая структура полностью воспроизводит предыдущую структуру и сохраняет порядок следования соответствующих компонентов. Действия-состояния сопоставляемых единиц синхронны и выражаются исключительно глаголами настоящего времени. Однако компоненты сопоставляемых синтаксических единств не равнозначны функционально. Актуальным семантическим ядром паремийной формулы в процессе коммуникации является вторая часть, за которой строго закреплена постпозиция при сопоставлении, например:

*Mauvaise réputation va jusqu'à la mer; bonne réputation reste au seuil de la maison.*

*Semences prématurées trompent souvent; semences tardives trompent toujours.*

Для выражения отношения противопоставления в паремийных структурах используются предикативные единицы, семантически противопоставленные друг другу. Противопоставляемые структуры также объединяются в сложное синтаксическое целое по принципу параллелизма, что находит отражение в однотипном оформлении их конструкций:

*Grand prometteur, petit donneur.*

Указанные структуры могут быть представлены как полными двусоставными структурами, так и эллиптическими структурами, например:

*Tout sourit à la jeunesse, tout s'assombrit à la vieillesse.*

*La parole vole, les écrits demeurent.*

*Petit chien, belle queue.*

*Grand vanteur, petit faiseur.*

Явление антонимии широко используется паремиями данных структур. Готовые, имеющиеся в языке антонимы включаются в структуру модели бессоюзного сложного предложения. Часто антонимичность связана с целенаправленным контекстуальным противопоставлением друг другу определенных слов каждой части, вследствие чего они вступают в отношение контрастивности:

*Voir est facile, prévoir est difficile.*

*Ami au prêter, ennemi au rendre.*

Двучленные структуры, выражающие причинно-следственные отношения, объединяются в сложное синтаксическое целое, которое схематически можно отразить в виде последовательности: причина – следствие. Если расчленить содержание такой паремийной формулы, то первая часть предстает как причина, из содержания которой вытекает следствие, заключенное во второй части:

*Le chat parti, les souris dansent.*

*Morte la fille, mort le gendre.*

Компоненты данного сложного целого могут включать структуры полных двусоставных предложений, а также эллиптических. Исследователи называют эллиптические структуры «изосинтаксическими» и считают их наиболее пригодными для сохранения характерной формы паремий [1, с. 191]. Синтаксические единства эллиптического характера обычно содержат причастия прошедшего времени или прилагательные и выступают в роли определения при имени существительном или в роли именной части сказуемого:

*Chagrin partagé, chagrin diminué.*

*Mal gagné, mal dépensé.*

Очень активен в языке французских паремий тип бессоюзных конструкций с отношением, которое можно назвать отношением соответствия. Данные конструкции близки конструкциям, выражающим причинно-следственные отношения. Они объединяют две эллиптические структуры, включающие минимум языковых средств, и могут исключать сказуемое, глагольную связку в составном именном сказуемом. Для таких двучленных структур характерна абсолютная однородность, которая представлена лексическим, синтаксическим и ритмомелодическим параллелизмом:

*Tel oiseau, tel nid.*

*Telle dent, telle morsure.*

*Tel conteur, tel auditeur.*

*Tel pied, tel soulier.*

Среди функционально-семантических типов двучленных сложных структур паремий особенно выделяется немногочисленная группа структур, части которых относятся друг к другу как обуславливающее к обуславливаемому. Смысловые отношения в таком синтаксическом целом вытекают из контекста, из реального содержания частей. Они характеризуются семантическими наслоениями, которые воспринимаются как параллельные основным значениям. Эти «повелительно-изъяснительные» конструкции являются разновидностью бессоюзных предложений причины, где вторая часть дает реальное обоснование требованию, выдвинутому в первой части [2, с. 59]:

*Faites-vous miel, les mouches vous mangeront.*

*Laissez-lui prendre un pied, il en prendra quatre.*

Дополнительные смысловые оттенки в такого рода паремиях передают синтаксическую связь от условия к следствию. Они появляются благодаря особым формам глаголов-сказуемых 2-го лица единственного или множественного числа повелительного наклонения в первой части предикативных единств. Эта часть обозначает условие и всегда препозитивна по отношению ко второй части, заключающей в себе следствие. Обусловленное действие представлено глаголом в форме будущего времени, поэтому рассматривается как неизбежное следствие.

Очень редко в языке паремий встречаются конструкции с изъяснительными отношениями. Они реализуются с помощью предикативных единств, одна структура которых рассматривается как общее суждение, а вторая, логически развивая его, служит обоснованием, объяснением, пояснением:

*Les maris sont comme les melons, il faut les essayer plusieurs pour en trouver un bon.*

*Le chagrin est comme la maladie: pour uns il est bénin, pour les autres, il est aigu.*

Первая часть бессоюзной конструкции включает в себя сравнительный оборот, выражающий признак подлежащего, вторая дает основание для сравнения. Последняя часть представляет собой достаточно подробный комментарий к содержанию первой части, иногда состоящий из нескольких предикативных структур.

Таким образом, бессоюзные конструкции в языке французских паремий, представлены структурами, выражающими различные отношения. Большая степень их распространенности объясняется, на наш взгляд, тем, что они не только согласуются с природой паремий, но и являются удивительно соразмерными и уравновешенными конструкциями. Это подтверждается использованием в обеих частях предложений одних и тех же морфологических средств (существительных, прилагательных, причастий и т. д.), идентичных синтаксических средств (параллелизм частей, эллипсис предложений), одинакового порядка их размещения, иногда фонетических средств (равномерное чередование элементов, равное количество слогов, равноконечность, созвучие конечных слогов).

### Список использованной литературы

1. Гвоздев, В. В. О структурно-семантических особенностях текста пословиц (на материале французского языка) / В. В. Гвоздев // Вопросы романо-германской филологии. – М. : Просвещение, 1979. – Вып. 14. – С. 186–197.

2. Базанова, С. И. О бессоюзном сложном предложении в современном французском языке / С. И. Базанова // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1969. – Т. 21. – С. 55–66.

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

4. Rey, M. Dictionnaire des expressions et locutions figurées / A. Rey. – P. : Robert, 2003. – 1087 p.



*А. С. Севдалева*

## **СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИМПЕРАТИВНОСТИ В ЛЕКЦИЯХ TED-TALK**

*В статье рассматриваются прямые и косвенные способы выражения императивности в лекциях TED-talk. С помощью компьютерной программы #LancsBox был произведен анализ 15 лекций формата TED-talk 2021 года. Было выявлено, что в лекциях TED-talk присутствуют разные виды императивности. Они используются для привлечения внимания к содержанию лекции и побуждения слушателей к действию, направленному на разрешение описанной в лекции проблемы. Приемы привлечения внимания к описанной в лекции проблеме и побуждения к действиям, направленным на ее разрешение, способствуют реализации императивной интенции данного типа лекций.*

**Ключевые слова:** *императив, императивность, лекция, лекции TED-talk.*

Императив используется в различных жанрах дискурса как средство воздействия на собеседника. Императив – это речевой акт, посредством которого говорящий выражает свою волю, пытаясь воздействовать на собеседника и побудить его к определенным действиям [1, с. 19]. Императивность предполагает использование языковых средств с прямым или косвенным значением побуждения для оказания влияния на слушателя с целью выполнения (или не выполнения) им какого-либо действия. Императивность охватывает все способы письменного и устного речевого воздействия на человека, которые используются говорящим с целью побуждения слушателя к действию. В основе данного воздействия лежит воля говорящего, включающая в себя целенаправленное желание или осознанную необходимость, которая передается слушателям с целью вызова их последующей реакции.

Целью данного исследования является выявление способов выражения императивности, которые лекторы TED используют в своих выступлениях. TED (“Technology. Entertainment. Design”) – это американский некоммерческий фонд. Его представители ежегодно

проводят конференции с выступлениями формата публичных лекций (TED-talk). Видеозаписи всех выступлений загружаются на YouTube-канал фонда. В лекциях TED-talk авторы поднимают вопросы, требующие особого внимания и незамедлительных действий со стороны аудитории. С помощью своей лекции автор воздействует на публику, привлекая внимание к выбранной им теме. Он побуждает слушателей задуматься об услышанном, изменить свое отношение к предмету лекции, совершить какие-либо действия для разрешения описанной проблемы. Выступающий убеждает слушателей в своей правоте, в необходимости перемен и в важности того, о чем он говорит. Это обуславливает императивную интенцию данного типа лекций.

Для достижения цели исследования было отобрано 15 лекций TED-talk 2021 года различной тематики. С помощью компьютерной программы #LancsBox был составлен корпус текстов выбранных для анализа лекций: *How we could eat real meat without harming animals* (Isha Datar), *The intended consequences of helping nature thrive* (Ryan Phelan), *The big myth of government deficits* (Stephanie Kelton), *How to stop languishing and start finding flow* (Adam Grant), *The (de)colonizing of beauty* (Sasha Sarago), *How every child can thrive by five* (Molly Wright), *3 myths about racism that keep the US from progress* (Candis Watts Smith), *Why we're more honest with machines than people* (Anne Scherer), *Who makes judges* (Jessica Kerr), *An election system that puts voters (not politicians) first* (Amber McReynolds), *The myth of bringing your full, authentic self to work* (Jodi-Ann Burey), *Four ways to live a better and happier life* (Dominic Price), *Challenge yourself to step out of the norm* (Khan Vy Tran), *To accomplish great things, you need to "let the paint dry"* (Daniel J. Watts), *Nudge yourself to make better decisions* (Johannes Siebert). Тексты лекций были проанализированы на наличие императивности и способов ее выражения (согласно классификации А. И. Изотова [2, с. 23]), основные из которых представлены ниже.

**I. Категориальная (прямая) императивность** предполагает, что императивная семантика выступает как категориальное значение особых морфологических и синтаксических форм. В английском языке эта императивность выражается с помощью повелительного наклонения (*sit down!*), а также модальных глаголов (*you must come with us tonight*). Модальные глаголы выражают различные побудительные значения от приказа до поучения и усиливают воздействие речи говорящего на собеседника.

Прямые императивные конструкции присутствуют в каждой проанализированной лекции. В некоторых случаях конструкции с повелительным наклонением глагола являются составляющими названий лекций: *Challenge yourself to step out of the norm*, *Nudge yourself to make better decisions*. Использование императива вместе с возвратным местоимением *yourself* в названиях лекций выражает обращение выступающего к аудитории и привлекает внимание слушателя.

В текстах лекций предложения с глаголами в повелительном наклонении выражают призыв к действию для решения проблемы, описанной выступающим: *to answer that question*, *think of people, factories, equipment...*; *try to remember: the most special period for our development is the first five years*; *please never change yourself*. *Love yourself*, *accept yourself and then transform yourself*. Частотность использования повелительного наклонения увеличивается к концу лекции, так как основная ее часть обычно посвящена описанию какой-либо проблемы или вопроса. Автор начинает выступление с представления себя, своей деятельности, поэтому в начале лекций используются преимущественно императивы адресации – такие глаголы, как *to think*, *to remember*, *to imagine*, *to listen* и т. д., нацеленные на установление и поддержание контакта с аудиторией: *Listen, the fact is this....* После этого автор переходит непосредственно к изложению проблемы. Он детально объясняет важность выбранной темы, акцентируя внимание на необходимости принятия определенных действий для ее решения. В заключительной части лекции выступающий начинает употреблять в своей речи все большее количество императивных конструкций. Так, на последних минутах лекции *The myth of bringing your full, authentic self to work* используется 6 предложений с повелительным наклонением подряд: *Close the gap between what you say and how we're treated*. *Change your decisions*. *Make working effectively across racial and cultural differences a core competency in hiring (...)* *Define good product design (...)* *Close the racial gender pay gap (...)*. *Build responsive people systems (...)*.

Лекторами TED активно используются императивные конструкции с модальными глаголами. Особо часто встречается модальный глагол *to have to*, выражающий долженствование: *we will have to restore nature...*; *we have to fix the way we think ...*, *we have to believe it's possible*, *we don't have to speculate*, *we have to get real with ourselves...* (45 использований). Анализ сочетаний слов в тексте показывает, что *have to* и *need to* являются наиболее часто используемыми модальными глаголами (45 и 27 использований

соответственно). Частое использование модальных глаголов со значением необходимости и долженствования повышает категоричность речи, усиливает ее воздействие, помогает лектору продемонстрировать убежденность в своих идеях и убедить в своей правоте слушателей.

**II. Некатегориальная (косвенная) императивность.** Для этого вида императивности характерна передача императивного смысла посредством формы с иным (неимперативным) основным значением. Косвенная императивность подразделяется на два вида [2, с. 23]: относительно прозрачная (легко считываемая) косвенная императивность и императивность, представленная в максимально замаскированном виде.

**1. Относительно прозрачная косвенная императивность** подразумевает выражение императивности такими способами, как:

1) **вопрос:** императивность может быть выражена с помощью общего вопроса (*will you stay still?*), разделительного вопроса (*you won't interrupt her, will you?*), а также с помощью риторических вопросов (*who will make a difference? = we must make a difference*);

2) **оптативность**, означающая выражение желания говорящего, чтобы какое-либо действие было осуществлено его собеседником [3]. В английском языке оптативность может быть выражена преимущественно с помощью лексико-синтаксических единиц, таких как модель *if only/I wish + сослагательное наклонение* (*if only you could provide them with shelter, I wish you would stop screaming*), *let + дополнение* (*let me introduce myself*) [3];

3) **футуральная индикативность**, под которой понимается рекомендация, пожелание и даже угроза, выраженная с помощью форм будущего времени (*you will sit down*).

В лекциях TED-talk присутствуют перечисленные виды косвенной императивности. Косвенная императивность, выраженная с помощью риторического вопроса, встречается более 30 раз: *why aren't we more aware of this? (= we should be aware of this)*; *can we tackle our climate crisis? (= we must tackle our climate crisis)*; *how will you pay for it? (=you must pay for it)* и т. д. Вопросы, особенно риторические, не являются категоричным побуждением, таким как приказ или команда. Они побуждают слушателя самостоятельно осознать необходимость совершения того или иного действия. Например, в лекции *The big myth of government deficits* выступающая использует три вопроса с модальным глаголом *can* подряд: ***can we build affordable housing and fix crumbling infrastructure? Can we expand***

*Medicare to include dental, vision and hearing? Can we tackle our climate crisis?* Повторение привлекает внимание слушателей к заданным вопросам, что побуждает их задуматься над способами разрешения описанной проблемы.

Косвенная императивность, выраженная с помощью оптативных конструкций, используется лекторами не часто. В проанализированных лекциях встречается конструкция с глаголом *to let*: *let me give you an example...; let me step away...* и т. д. (15 использований). Использование футуральной индикативности практически не было зафиксировано: *oh, you will be there (= go there); a costume you'll never wear again...* (= *never wear this costume*). Это можно объяснить тем, что оптативные конструкции и футуральная индикативность звучат более категорично, нежели риторический вопрос, и, следовательно, хуже воспринимаются слушателями.

## **2. Максимально замаскированная косвенная имплицитность.**

В этом случае императив не выражен формально, а воспринимается через пропозитивное содержание высказывания. Этот вид императивности можно идентифицировать только при дополнительном анализе контекста фразы. Было отмечено частое использование косвенной императивности в лекциях TED-talk, например: *most people do not spend reasonable effort in identifying their objective (= identify your objective); we don't have the luxury of time (= we must change the situation faster); the right questions don't involve money at all (= instead of worrying about where the financing will come from, we should be asking other questions)*. Данный вид императивности является наиболее завуалированным способом влияния из всех перечисленных и не воспринимается слушателями как прямое побуждение к действию. Однако в таких предложениях сохраняется императивная интенция, способствующая побуждению слушателей мыслить или действовать в соответствии с желанием лектора.

## **III. Выражения императивности, связанные с отношением аудитории к лектору.**

При анализе выбранных лекций были выявлены способы косвенного влияния на слушателей, которые нельзя отнести к пунктам классификации А. И. Изотова [2, с. 23]. Они увеличивают доверие слушателей к выступающему, повышают его авторитет, что вытекает из особенности лекций TED-talk – тесной связи лектора и аудитории, без которой не получится успешно повлиять на слушателя.

**1. Способ активного использования слов и конструкций авторизации и адресации.** Первым способом для установления

контакта лектора с аудиторией является апелляция к слушателям с помощью использования местоимения 2-го лица *you* (использовано более 300 раз): *I know you all have long to-do lists; You might not notice when you drive...; But like many of you, we were isolated...* и т. д. Воздействие оказывается путем использования инклюзивных местоимений 1-го лица, что подчеркивает единство лектора и аудитории, их общую принадлежность к делу, подразумевая то, что лектор и аудитория вместе должны что-то осуществить: *we can reserve this extinction; we can pick up these pieces; we could all play together online now* и т. д. (*we* – использовано 356 раз, *us* – 76 раз, *our* – 147 раз).

**2. Способ активного использования интенсификаторов**, или частое использование слов, акцентирующих внимание на актуальности и важности темы лекции: *now* – 83 использования, *today* – 29 использований, *very* – 55 использований, *actually* – 38 использований, *especially* – 7 использований. Эти слова имеют выделительное и усилительное значение, что обеспечивает понимание слушателями важности темы.

**3. Иллюстративный способ.** Использование примеров из личного опыта лектора также является характерной чертой лекций TED-talk и способом установления контакта между выступающим и аудиторией. Лекторы стараются использовать как можно больше ситуаций из собственной жизни, чтобы расположить к себе слушателя: *early in my career, I was studying fundraising...; I was off to my first birthday party, just before I hit terrible teens...; When I am out at the grocery store or maybe at a restaurant or the park with my son – he is six and a half – people will stop and mention that he is handsome* и т. д.

Перечисленные способы выражения императивности направлены на установления доверия между выступающим и аудиторией. С их помощью автор подчеркивает свое единство со слушателями, что позволяет ему успешно воздействовать на них.

В ходе анализа 15 лекций TED-talk 2021 года было выявлено присутствие разных видов выражения императивности. Их использование обусловлено желанием выступающего привлечь внимание к описанным в лекции проблемам и побудить слушателей предпринять действия для их решения. Воздействие осуществляется с помощью использования категориальной (прямой) императивности (побудительное наклонение, конструкции с модальными глаголами), некатегориальной (косвенной) императивности, в частности, с помощью риторических вопросов и конструкции *let + дополнение*, и максимально замаскированной косвенной императивности. Были выявлены способы

выражения императивности, связанные с отношением аудитории к лектору. К ним относятся способы активного использования слов и конструкций авторизации и адресации, активного использования интенсификаторов, иллюстративный способ. Все перечисленные способы выражения императивности способствуют реализации императивной интенции лекций формата TED-talk.

### Список использованной литературы

1. Гусев, В. Ю. Типология императива / В. Ю. Гусев // М. : Языки славянской культуры, 2013. – 336 с.
2. Изотов, А. И. Функционально-семантическая категория императивности в современном чешском языке как прагмалингвистический феномен : дис. ... д-ра филол. наук : 30.06.2007 / А. И. Изотов ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 407 с.
3. Куприянова, Н. Н. Обзор средств выражения оптативной модальности в английском языке на материале художественной литературы / Н. Н. Куприянова // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 5-5 (14). – С. 125–127.

УДК 811.1/.8

*А. В. Собко*

### АССОЦИАТИВНЫЕ ПОЛЯ АНГЛИЙСКИХ ИМЕН

*Ввиду доступности любой информации в современном мире, открытости границ между странами, высокой значимости английского языка в межкультурной коммуникации, знания русскоговорящих людей о культуре и быте жителей англоговорящих стран невероятно велики. Жители постсоветских республик всё чаще выбирают для своих детей западные имена, стараясь выделить своё чадо в социуме, проявить свою любовь к известной личности или персонажу популярного сериала, компьютерной игры и т. д. Наши исследования в области английского антропонимикона основываются на том, что имена обладают богатыми ассоциативными полями. Это вызывает у русскоязычных реципиентов эмоциональный отклик и спонтанные ассоциации, возникающие в связи с тем или иным именем.*

**Ключевые слова:** имя собственное, антропоним, антропонимикон, ассоциативное поле, реципиент, ассоциат, информант.

Впечатления от того или иного имени формируют оценочные представления о носителе имени. Наши выводы основаны на результатах анкетирования, проведённого нами среди русскоговорящих студентов. В исследовании участвовали 95 белорусских студентов неязыковых факультетов (цифра в скобках означает количество информантов, дающих одинаковые ответы).

Имена *Элизабет* и *Джон* оказались наиболее богатыми дериватами, однако на каждый из них имелись свои собственные реакции. Так, имя *Элизабет* распалось на:

*Элизабет* 1) королева Великобритании (16); 2) Суон (из фильма «Пираты Карибского моря») (8); 3) Олсэн (3); 4) актриса (14).

*Лайза* 1) Минелли (9); 2) персонаж из фильма или мультфильма (15); кличка собаки (9).

*Лиза* 1) знакомая, подруга, одноклассница, блогер и т. д. (17); 2) дочь Аллы Пугачёвой и Максима Галкина (8); Джоконда (5).

*Елизавета* 1) королева Великобритании (33); 2) русская царица (6); знакомая (7).

*Бэтти* 1) дурнушка (6); 2) кличка животного (20); 3) Бэтмэн (9); 4) Купер (10); 5) персонаж книги, фильма или мультфильма (5); 6) маленькая девочка (11).

*Бэсси* 1) кличка животного (13); 2) злое чудовище или кто-то страшный и пугающий (11); 3) ребёнок (7).

Проведённое нами исследование выявило интересный факт: часть русскоговорящих реципиентов считают имя *Лиза* (*Елизавета*, *Элизабет*) подходящим именем для бедной девушки или служанки, тогда как большинство испытуемых нашло это имя достойным знати, представителей высшего сословия. Данный факт говорит о том, что ассоциативное поле «богач-бедняк» не чётко выражено в отношении антропонима *Елизавета* и его дериватов.

Имя *Джон* имеет разнообразные ассоциативные поля: 1) Сноу (13); 2) доктор (Ватсон) (6); 3) кличка животного (11); 4) большой, взрослый и сильный мужчина (6); 5) президент (5); 6) житель Техаса, ковбой (4); 7) Траволта (3); 8) герой фильма или персонаж игры, мультфильма (7); 9) старое английское имя (6).

Дериваты этого имени представлены следующими именами: *Джонни*, *Джо*, *Джсек*, *Джейк*.



Реакции на имя собственное *Джек (Jack)* были следующие: 1) Воробей (23); 2) алкогольные напитки («Daniel's», «Apple Jack», «Black Jack») (11); 3) Потрошитель (5); 4) бедняк (17); 5) герой сказок, фильмов и стихов (6); 6) кличка для животного (10); старое английское имя (4).

Следует отметить, что исследование показало размытость границ ассоциативного поля «благозвучное-неблагозвучное имя» данного антропонима. Мнения разделились практически поровну.

Имя *Джо (Joe)* воспринималось русскоязычными людьми как 1) кличка животного (10); 2) благозвучное имя (7). Данный антропоним, как и имя *Джон*, часть студентов отнесла к подходящему имени для бедняка, при этом другие считали данное имя подходящим для представителей высшего сословия, что указывает на отсутствие определённого, чётко выраженного ассоциативного поля «бедняк-богач» у данного деривата.

Антропоним *Джейк (Jake)* ассоциируется у 11 молодых людей с кличкой собаки.

Здесь ассоциации косвенно показывают силу связей исходной формы с дериватами и дериватов между собой. Как видим, ассоциаты некоторых форм пересекаются:

*Лиза – Елизавета, Элизабет – Елизавета, Бэтти – Бэсси, Бэтти – Лайза, Джо – Джейк, Джон – Джек, Джо – Джек.*

Это показывает, что часть информантов воспринимает эти пары имен как одно и то же имя. Однако можно считать, что гнездо имени в сознании русского человека распалось. Следует отметить, что не все гнёзда английских имён столь богаты.

Нам удалось установить, что связь деривата имени с его исходной формой может быть довольно слабой.

Глядя на всю совокупность полученных в ходе нашего опроса реакций, можно обнаружить, что они распадаются на пять видов:

I. Реалии–персоналии

II. Фразеологические выражения и свернутые тексты

III. Другие реалии

IV. Коннотации и характеристики имён

V. Фонетические ассоциации.

#### **I. Персоналии.**

Из всех реакций персоналии чаще всего составляют абсолютное большинство. В этом нет ничего удивительного – это самая естественная реакция [1, с. 27]. Этот результат подтверждает, что личные имена связаны в сознании людей с наиболее известными

носителями того или иного антропонима. При этом сами реакции имеют следующий вид:

*Джордж*: 1) Вашингтон; 2) Клуни.

*Джон*: 1) Сноу; 2) Траволта; 3) Ватсон.

*Питер*: 1) Пен; 2) Паркер.

*Майк*: 1) Тайсон; 2) Вазовски.

*Анджела*: 1) Дэвис; 2) Меркель.

*Анджелина*: 1) Джоли.

*Уильям*: 1) Шекспир; 2) Принц Уильям.

*Макс*: 1) Ковешников; 2) Корж.

*Кейт*: 1) Мидлтон; 2) Уинслейт.

## **II. Фразеологические выражения и свернутые тексты.**

Фразеологизмы, аллюзии, сленг и т. д. занимают очень мало места среди ассоциаций:

*Lolly* – рор (леденец на палочке);

*Jill* – «Jack and Jill»;

*Jack* – «This is the house that Jack built», «Jack of all arts»;

*Betty* – «My pretty Betty», «Betty Border bought some butter».

Таких примеров в нашем эксперименте было довольно мало. Этот результат проведённого нами исследования показывает, что английские фразеологизмы вообще занимают мало места в сознании носителей русского языка. Небольшое количество реакций представляют собой свернутые тексты детских стихов, скороговорок, фраз из песен и учебников по английскому языку.

## **III. Другие реалии.**

Не очень многочисленными по количеству реакций являются ономастические реалии других видов: названия книг, фильмов, фирм, банков, товаров и т. п., а также топонимы, омонимичные с личными именами:

*Grey* – «Портрет Дориана Грея»;

*Alice* – «Алиса в стране чудес», песня «А кто такая Элис?»;

*Kevin* – бренд «Кельвин Кляйн»;

*Barbara* – Санта-Барбара.

## **IV. Коннотации и характеристики имён.**

Наиболее ценными реакциями лингвисты считают прямые характеристики имён и их коннотации. Эти реакции наименее предсказуемы и зачастую слабо мотивированы. Коннотации бывают:

1. оценочно-эмоциональные;
2. функционально-стилистические;
3. указывающие на социальное положение;

4. указывающие на национальную принадлежность или имеющие локальную окраску;
5. имеющие историческую окраску;
6. имеющие фонетические ассоциации.

Приведём примеры каждой из этих категорий, с которыми мы столкнулись во время нашего исследования.

#### **1. Оценочно-эмоциональные коннотации.**

*Ник* – молодой, маленький;

*Джон* – взрослый и сильный;

*Фил* – глупый;

*Анджелина* – красивая;

*Мэри* – добрая и милая;

*Вильям* – великий;

*Элис* – симпатичная и молодая;

*Кэвин* – одинокий и несчастный.

#### **2. Функционально-стилистические коннотации.**

Порой полная разновидность имени несёт, кроме функционально-стилистической, эмотивную коннотацию недовольства и раздражения [2, с. 52]. Можно вспомнить мультфильм «Том и Джерри», когда хозяйка звала своего питомца по имени Томас, Том знал, что это не предвещало ничего хорошего.

Чисто коннотативных субъективных компонентов наш эксперимент не выявил.

#### **3. Социальное положение.**

Имена *Том, Ник, Билл, Пит, Боб* относились участниками эксперимента к представителям низшего сословия. Это так называемые «деревенские» имена, которые можно отнести к индикаторам низкого общественного положения. И, наоборот, к «знатным» именам реципиенты относили антропонимы *Вильям, Ричард, Артур, Элизабет*.

Все же в целом само английское имя чаще всего ничего не говорит русскоговорящим людям о социальном положении его носителя [3, с. 131].

#### **4. Локальная окраска или национальная принадлежность.**

Некоторые имена информанты отнесли к локальным или, во всяком случае, воспринимали их так.

*Макс* – русский;

*Джон* – американец;

*Уильям* – англичанин;

*Кейт* – белоруска;

Элис – американка;  
Кэвин – англичанин.

### **5. Историческая окраска.**

Некоторые имена были охарактеризованы информантами как старомодные или ассоциировались с историей: имена *Виктория*, *Елизавета*, *Артур*, *Уильям*, *Джон* часто воспринимались реципиентами как староанглийские антропонимы.

### **6. Фонетические ассоциации.**

Такого рода ассоциация была выявлена лишь в случае с именем *Мэри*, к которому в 12 случаях информанты выдали слово *Christmas*.

Результаты нашего эксперимента показали, что русскоязычные информанты часто указывали на субъективные коннотации и характеристики имён. Причина этого нам видится в экзотичном звучании английских имён, поэтому тут и срабатывает эмоциональный рефлекс, вытесняющий данные приобретённой ранее информации из памяти. Возможно, это связано с тем, что реакции у русских могут быть, порой, более эмоциональными, чем у других наций. Проведённые исследования подтвердили наличие сильных ассоциативных полей имён, влияющих на их семантику.

### **Список использованной литературы**

1. Любимов, Ю. В. Природа ассоциаций, структура словесной памяти и понятие ассоциативного значения / Ю. В. Любимов // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М. : Наука, 1977. – С. 25–33.
2. Томахин, Г. Д. Реалии и американизмы / Г. Д. Томахин. – М. : Высш. школа, 1988. – 68 с.
3. Чернобров, А. А. Прагматические трудности понимания и перевода реалий (лингвострановедческий подход) / А. А. Чернобров // Филология, лингвистика, лингводидактика. – М.: Гаудеамус, 1993. – С. 125–139.
4. Чернобров, А. А. О достоинствах и недостатках количественных эмпирических методов в лингвистике (Обзор ассоциативных экспериментов с собственными именами за 1993–1999 гг.) [Электронный ресурс] / А. А. Чернобров. – Режим доступа: [http://www.imena.org/name\\_exp.html](http://www.imena.org/name_exp.html). – Дата доступа: 12.05.2021.

*В. В. Степанова*

## О МОТИВАЦИОННЫХ ПРИЗНАКАХ, ЛЕЖАЩИХ В ОСНОВЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ

*В статье анализируются функциональный, качественно-характеризующий и количественный мотивационные признаки, лежащие в основе образования русских и немецких терминологических обозначений продуктов стекольного производства. Делается вывод о том, что в процессе деривации данные мотивационные признаки могут быть реализованы как по отдельности, так и в сочетании друг с другом, а именно: функциональный и количественный, качественно-характеризующий и количественный.*

**Ключевые слова:** *термин, терминологическое обозначение, деривация, мотивационный признак, функциональный мотивационный признак, качественно-характеризующий мотивационный признак, количественный мотивационный признак.*

В настоящей статье деривация понимается как «название для процессов (реже результатов) образования в языке любых вторичных знаков, в том числе предложений, которые могут быть объяснены с помощью единиц, принятых за исходные, или выведены из них путём применения определённых правил, операций» [1, с. 129]. Таким образом, термины, независимо от их формальной структуры, рассматриваются как дериваты, то есть результаты процесса деривации. Это даёт возможность определить деривационную базу для каждого термина, а также его деривационное значение. На основе обобщения ряда схожих деривационных значений устанавливаются общие мотивационные признаки, лежащие в основе образования терминологических обозначений продуктов стекольного производства.

Выделение мотивационных признаков произведено с опорой на классификацию, разработанную Т. И. Вендиной в работе «Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм)» [2], а также на исследования М. А. Лохницкой [3], В. В. Криворот [4] и Е. Л. Кузнецовой [5].

Материалом для исследования послужили терминологические обозначения продуктов стекольного производства (ПСП), отобранные из различных источников: нормативных документов, учебных пособий, каталогов продукции, отраслевых терминологических словарей, рекламных проспектов и др. Наиболее частотными для данного типа терминов являются функциональный и качественно-характеризующий мотивационные признаки.

Функциональный мотивационный признак обобщает все частные признаки объекта, связанные с выполнением им какой-либо функции, действия, указанием его предназначения. Данный мотивационный признак находит свою реализацию в русских и немецких терминах различной формальной структуры:

– ваза для фруктов, ваза для цветов, *Tablettenglas* (n) ‘баночка для таблеток’, *Weinglas* (n) ‘бокал для вина’, *Drageeglas* (n) ‘баночка для драже’ и др. (указывается на предназначение ПСП для хранения ч.-л.);

– автомобильное стекло, стеклопакет для наземного транспорта, *Fahrzeugglas* (n) ‘стекло для транспорта’, *Fensterglas* (n) ‘стекло для окон’, *Trennwandglas* (n) ‘стекло, служащее перегородкой’ и др. (указывается на предназначение ПСП для использования в качестве цельного элемента или структурной части чего-л.);

– аптекарская посуда, архитектурное стекло, бытовая посуда, стекло закаленное строительного назначения, *Laborglas* (n) ‘лабораторное стекло’, *Bauglas* (n) ‘строительное стекло’, *Restaurations-Isolierglas* (n) ‘реставрационный стеклопакет’ и др. (указывается на специальное назначение ПСП);

– ампульное стекло, бутылочное стекло, *Flaschenglas* (n) ‘бутылочное стекло’, *Ampullenglas* (n) ‘ампульное стекло’ и др. (указывается на назначение ПСП для производства чего-л.);

– пробирка для взвешивания, пробирка для центрифугирования, измерительный цилиндр, *Fraktionierkolben* (m) ‘колба для фракционной перегонки’, *Messkolben* (m) ‘измерительная колба’, *Messpipette* (f) ‘измерительная пипетка’ и др. (указывается на назначение ПСП для выполнения определенного действия);

– каплеуловитель, *Objektträger* (m) ‘предметное стекло’ (досл. ‘носитель объекта’) и др. (указывается на назначение ПСП для выполнения действия над определенным объектом);

– теплозащитное стекло, солнцезащитное стекло, радиационно-защитное стекло, *Sonnenschutzglas* (n) ‘стекло для защиты от солнца’, *Röntgenschutzglas* (n) ‘стекло для защиты от рентгеновского излучения’, *Einbruchschutz-Isolierglas* (n) ‘стеклопакет

с защитой от взлома' и др. (указывается на назначение ПСП для защиты чего-л. или от чего-л.).

Качественно-характеризующий мотивационный признак обобщает частные признаки, указывающие на собственные характеристики объекта:

– *стеклоблок, стеклопанель, стеклянная посуда, стеклянная труба, стеклоткань из полого волокна, Glasvitrine (f) 'стеклянная витрина', Glasflasche (f) 'стеклянная бутылка', Glastür (f) 'стеклянная дверь'* и др. (указывается на то, из чего сделан продукт);

– *алюмосиликатное стекло, боросиликатный крон, магнезиально-баритовое стекло, Kobaltglas (n) 'кобальтовое стекло', Magnesiaglas (n) 'магнезиальное стекло', Kalk-Natronsilicatglas (n) 'кальций-натрий-силикатное стекло'* и др. (указывается на химическое вещество, входящее в состав ПСП);

– *круглая ампула, микробюретка, красное стекло, Kugelglas (n) 'сферическое стекло', Miniglas (n) 'минибанка', Grünglas (n) 'зеленое стекло'* (указывается на форму, размер или цвет / расцветку ПСП);

– *посуда центробежного формования, изделие из стекла механизированного выдувания, тянутое стекло, изделие из стекла с матовой шлифовкой, термовыдержанное закаленное стекло, Floatglas (n) 'флоат-стекло / стекло, изготовленное флоат-методом', gebogenes Glas 'моллированное стекло', Ätzglas (n) 'стекло, декорированное травлением', heißgelagertes Einscheibensicherheitsglas 'термовыдержанное однослойное безопасное стекло'* и др. (указывается на способ изготовления или обработки всего ПСП или на способ обработки его поверхности);

– *широкогорлая бутылка, колба с притертой пробкой, ступенчатый стеклопакет, Weithalsflasche (f) 'широкогорлая бутылка', Gerad Halsflasche (f) 'бутылка с прямым горлышком', Drahtornamentglas (n) 'армированное узорчатое стекло'* и др. (указывается на характерный структурный элемент или внутреннюю структуру ПСП);

– *упрочненное стекло, термоупрочненное стекло, vorgespanntes Glas 'закаленное стекло', herkömmliches Isolierglas 'обычный стеклопакет'* (указывается на прочностные или общепринятые характеристики ПСП);

– *безосколочное стекло, безопасное стекло, пожаростойкое стекло, Sicherheitsglas (n) 'безопасное стекло', schusssicheres Glas 'пуленепробиваемое / пулестойкое стекло'* и др. (указывается на безопасность ПСП или устойчивость его к определенным воздействиям);

– *увиолевое стекло, фотохромное стекло, Opaleszentglas (n)* ‘опалесцирующее стекло’, *lichtstreuendes Glas* ‘светорассеивающее стекло’ и др. (указывается на определенное оптическое свойство ПСП);

– *Euro-Bierflasche (f)* досл. ‘европейская пивная бутылка’ (указывается на соответствие ПСП некоторому стандарту).

Квантитативный мотивационный признак обобщает частные признаки, связанные с указанием количества чего-либо:

– *двойной стеклопакет, Doppelglas (n)* ‘двойной стакан’, *Dreifachglas (n)* ‘тройное стекло’, *Doppelleichtflint (m)* ‘двойной легкий флинт’ (указывается на наличие у ПСП преумноженного структурного элемента (сам элемент не называется) или оптического свойства);

– *Nullglas (n)* досл. ‘нулевое стекло’ / ‘стекло с нулевой диоптрией’ (указывается на наличие определенной оптической силы у ПСП).

Чаще всего квантитативный мотивационный признак реализуется в следующих сочетаниях:

1) функциональный + квантитативный: *мультифункциональный стеклопакет с шелкографией, Multifunktionsglas (n)* ‘мультифункциональное стекло’ и др. (указывается на назначение ПСП для выполнения нескольких задач);

2) качественно-характеризующий + квантитативный: *высокосвинцовый хрусталь, hochbleihaltiges Glas* ‘стекло с высоким содержанием свинца’ и др. (уточняется содержание в ПСП определенного химического вещества), *двухкамерный стеклопакет, Einscheibenglas (n)* ‘однослойное стекло’, *Vierkantglas (n)* ‘четырёхугольная банка’ и др. (указывается на точное количество структурных элементов, сторон, углов и т. п. в ПСП); *мультифокальная линза, Einstärkenglas (n)* ‘монофокальная линза’ и др. (указывается на обладание ПСП некоторым количеством оптических свойств).

Итак, функциональный, качественно-характеризующий и квантитативный мотивационные признаки находят свою реализацию как в русском, так и в немецком языках. Функциональный мотивационный признак всегда указывает на назначение ПСП: для хранения чего-л., использования в качестве структурной части чего-л., выполнения какого-л. действия, защиты чего-л. или от чего-л. и т. п. Качественно-характеризующий признак указывает на собственные характеристики ПСП: цвет, форму, размер, оптические свойства и т. п., а квантитативный – на количество каких-либо элементов (сами названия исчисляемых элементов при этом опускаются). Возможна совместная



реализация функционального и количественного, качественно-характеризующего и количественного мотивационных признаков.

### Список использованной литературы

1. Кубрякова, Е. С. Деривация / Е. С. Кубрякова, Ю. Г. Панкрац // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 129–130.

2. Вендина, Т. И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм) / Т. И. Вендина. – М.: Индрик, 1998. – 240 с.

3. Лохницкая, М. А. Закономерности номинации хранилищ в русском и английском языках донациональной эпохи: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М. А. Лохницкая; БГУ. – Минск, 2013. – 26 с.

4. Криворот, В. В. Закономерности номинации транспортных средств (на материале русского, английского и французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / В. В. Криворот; БГУ. – Минск, 2015. – 30 с.

5. Кузнецова, Е. Л. Закономерности номинации травянистых лекарственных растений (на материале латинской ботанической номенклатуры, русского литературного языка и диалектов): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е. Л. Кузнецова; БГУ. – Минск, 2015. – 24 с.

УДК 811.161.3'25:821.111-193.3\*У. Шэкспір:821.161.3-1\*У. Дубоўка

*И. А. Хорсун*

### УЛАДЗІМІР ДУБОЎКА І ПЕРАКЛАДЫ САНЕТАЎ УІЛЬЯМА ШЭКСПІРА

*Артыкул прысвечаны Уладзіміру Дубоўке і яго перакладам санетаў Уільяма Шэкспіра. Аўтар паступова раскрывае творчую індывідуальнасць выдатнага паэта-перакладчыка праз аналіз перакладаў паасобных санетаў аднаго з самых таямнічых і самых геніяльных асоб сусветнай літаратуры і гісторыі, якім быў Уільям Шэкспір.*

**Ключавыя словы:** мастацкі пераклад, літаральны праявічны пераклад, паэтычныя асаблівасці, рыфма, мастацкі сродак.

Бліскучыя ўваходзіны Уладзіміра Дубоўкі ў літаратуру былі трагічна спынены амаль на тры дзесяцігоддзі. Вярнуўся да творчасці ў шасцідзiesiąтыя гады пасля трыццаці гадоў бяспраўя і страшэнных фізічных і маральных пакутаў у лагерах. Магчыма гэтым тлумачыцца той факт, што ён не вярнуўся на Радзіму, а замест арыгінальнай творчасці звярнуўся да перакладаў паэзіі. Гэта быў чалавек значнага паэтычнага таленту, вобразнае мысленне якога нельга было спыніць загадам альбо гвалтам, бо яно існавала незалежна ад яго волі.

Уладзімір Мікалаевіч жыў, як і да свайго арышту, у Маскве, але ў Мінск прыезджаў даволі часта. Тады ён і прывёз рукапіс сваіх перакладаў санетаў Уільяма Шэкспіра. Рэдагаваць і рыхтаваць гэты зборнічак да друку даручылі Ванкарэму Нікіфаровічу, які ў лістах адзначаў, што быў уражаны адказным і ўважлівым падыходам Дубоўкі да перакладаў з Шэкспіра, яго дасканалым веданнем англійскай і стараанглійскай мовы, глыбокім спасціжэннем і разуменнем многіх асаблівасцей шэкспіраўскага тэксту.

Англійская мова вельмі лаканічная, у тым і заключаецца цяжкасць перакладу, нават для такога майстра, як У. Дубоўка. «У паэме – дык можна было б некалькі радкоў дадаць, каб перадаць думку аўтара. А ў санеце... Ніяк не выкруцішся!» [1], – адзначаў У. Дубоўка ў пісьмах да Ванкарэма Нікіфаровіча.

Перакладаючы санеты У. Шэкспіра, У. Дубоўка карыстаўся не толькі арыгіналам, але і знаёміўся з рускімі перакладамі С. Маршака, М. Чайкоўскага, В. Ліхачова. Ён адзначаў, што «адны і тыя ж думкі і вобразы перадаюцца так разнастайна, што можна прыняць іх за новыя творы, напісаныя на мотывы Шэкспіравага» [1]. Ён быў далучаны да рускай школы перакладу яшчэ з часоў вучобы ў Маскве. Разам з тым нельга ўспрымаць яго толькі як пераймальніка адпаведных традыцый, пра што сведчаць самі перастварэнні.

З незвычайнай мастацкай сілаю быў перакладзены Уладзімірам Дубоўкам, напрыклад, славеты 66-ы санет, у якім поўнасьцю перададзена шэкспіраўская метафарычная вобразнасць і захавана форма арыгінала – **анафарычнае «і» (and)**:

*Стамлёны ўсім, я лепш  
сустрэў бы смерць,  
Чым занябаных бачыць  
жабраванне,*

*Tired with all these, for  
restful death I cry,  
As, to behold desert a beggar  
born,*

*І здзек пустапарожнасці  
цярпець,  
І найчысцейшай праўды  
зневажанне,  
І бачыць пыху ...  
І цноту,..  
І для бязглуздасці,..  
І моц,..  
І мастакоў... [2, с. 70].*

*And needy nothing trimmed  
in jollity,  
And purest faith unhappily  
forsworn,  
And gilded honour...  
And maiden virtue...  
And right perfection...  
And strength...  
And art... [3, p. 311].*

Майстэрства перакладчыка дазволіла дасканала перадаць філасофію твора, радкі якога гучаць надзвычай актуальна і для беларусаў.

Гэты санет перакладалі многія, але менавіта Уладзімір Дубоўка здолеў максімальна дакладна перадаць ідэйна-мастацкі змест арыгінала, напоўніць напружаны драматызм думак і пачуццяў лірычнага героя сваім шмат у чым трагічным жыццёвым вопытам (арышт, шматгадовыя пакуты ў лагерах).

Але не толькі душэўны стан і жыццёвы вопыт перакладчыка могуць уплываць на якасць перакладу. Свой адбітак накладвае і час, эпоха, гістарычныя ўмовы, у якіх ён жыве. У савецкі час, напрыклад, патрабаваўся так званы «рэалістычны пераклад»: перакладаць трэба не літаратурныя творы, а тую рэчаіснасць, якую яны адлюстроўвалі.

Змена літаратурных сродкаў, падбор найбольш адэкватных сінонімаў, развіццё шматзначнасці слоў для маляўнічага ўвасаблення асноўнай ідэі – прыёмы, якія вельмі распаўсюджаны ў мастацкім перакладзе.

Аднак падобныя з'явы могуць істотна паўплываць на ўспрыманне санета. Так, пры перакладзе санета 85 У. Дубоўка перадае сваё вельмі крытычнае стаўленне да паэтаў-сучаснікаў Шэкспіра. Ён называе іх «*плоймай модных песняроў*», якія «*грымзоляць спрытна словы*», а іх *breath of words* (дыханне слоў) перакладчык характарызуе як «*пуставейнасць*». С. Маршак у перакладзе праявіў большую стрыманасць. Ён не крытыкуе і не абражае іншых паэтаў, а ўслаўляе Музу, дзейнасць якой усхваляюць і іншыя паэты – «*Моя богиня выше всех богинь*» [4, с. 560], – усклікае С. Маршак, сцвярджаючы сябе яе нямым служкай, пакуль іншыя ўносяць ёй «*громкие слова*» (так ён перадаў зварот *breath of words*, а гэта значна бліжэй да арыгінала).

Два паэты пераклалі адны і тыя ж радкі па-рознаму, і кожны прадэманстраваў чытачам свайго Шэкспіра. Менавіта таму чытачы

міжволі пачынаюць успрымаць і разумець англійскага паэта так, як гэта прапанавалі перакладчыкі.

У сувязі з гэтым перакладчыкам трэба быць максімальна дакладнымі і асцярожнымі пры выбары тых ці іншых мастацкіх сродкаў для перадачы асаблівасцей твора. У адваротным выпадку ў чытачоў можа скласціся няправільнае меркаванне не толькі пра твор ці перакладчыка, але і пра аўтара арыгінала.

Тэма паэта і паэзіі – адна з галоўных тэм у творчасці кожнага творцы. Петрарка бачыў у паэзіі сродак дасягнення Славы. Шэкспір лічыў, што паэзія – гэта спосаб захаваць памяць пра сябе, сваіх любімых і сяброў (санет 55):

*Not marble, nor the gilded  
monuments  
Of princes, shall outlive this  
powerful rhyme;  
But you shall shine more bright in  
these contents  
Than unswept stone, besmeared  
with sluttish time [3, p. 300].*

Ніякі мрамур царскіх  
пахаванняў  
Не будзе трывалей, чым гэты  
верш.  
Калі ўсе пліты скрышацца  
дазвання,  
Ў ім будзеш жыць, як і цяпер  
жывеш [2, с. 59].

Прызначэнне паэта У. Шэкспір бачыць у складанні твораў, якія зачароўваюць сваімі разумнымі разважанымі і закранаюць сэрца чалавека адлюстраванымі ў іх пачуццямі.

Сюжэтны пласт «Санетаў» У. Шэкспіра паказвае нам Сяброўства і Любоў, два пачуцці, якія робяць людзей блізкімі: паэта і юнака, які быў маладзейшы за яго і, відаць, займаў больш высокае сацыяльнае становішча, і смуглую каханую [5, с. 579].

**Першая частка** санетаў (1–126) усаўляе сяброўства, у барацьбу з якім ўступае каханне. Зварот да шляхетнага юнака заканчваецца ў санеце 126, у якім толькі 12 (а не 14) радкоў, зрыфмаваных парамі. Можна меркаваць, што гэты санет Шэкспір задумаў часткай вянка санетаў, у якім усхваляе сябра і сяброўства. Тады парная рыфма сімвалізуе тое, што Шэкспір заўсёды побач з адрасатам твораў, і ніхто і нішто не можа стаць паміж імі.

У вершах, прысвечаных сябру, некалькі тэматычных накірункаў. Першыя 19 санетаў апавядаюць пра тое, што сябар павінен ажаніцца, каб яго прыгажосць ажыла ў нашчадках. Найпросты бытавы факт уздымаецца У. Шэкспірам на філасофскую вышыню: паэт супрацьпастаўляе тленнасць Прыгажосці і няўмольнасць Часу. Усё, што нараджаецца, расцвітае, затым асуджана на адцвітанне і смерць.

Паэт заклікае сябра выканаць закон жыцця, перамагчы Час, пакінуўшы пасля сябе сына, які атрымае ў спадчыну яго прыгажосць:

*Then of thy beauty do I question  
make*

*That thou among the wastes of  
time must go,*

*Since sweets and beauties do  
themselves forsake,*

*And die as fast as they see others  
grow:*

*And nothing 'gainst Time's  
scythe can make defence*

*Save breed, to brave him when  
he takes thee hence.*

(W. Shakespeare, Sonnet 12).

Тады цябе міжвольна я  
згадаю:

Тваёй красы не вечны  
такжа цвет.

Адно жыве, другое  
памірае,

А трэцяе ў жыццё  
цярэбіць след.

Як стане смерць на-над  
табой з касой,—

Змагацца з ёй пачне  
нашчадак твой.

(У. Дубоўка, Санет 12).

У абодвух творах Час выступае як жывая істота, як магутная разбуральная і стваральная сіла. Ён знішчае не толькі замкі і помнікі, але і духоўныя каштоўнасці. Таму творцамі новага, крэатарамі змен становяцца толькі моцныя духам і розумам:

*Great princes' favourites their  
fair leaves spread*

*But as the marigold at the sun's  
eye,*

*And in themselves their pride  
lies buried,*

*For at a frown they in their  
glory die.*

*The painful warrior famed  
for fight,*

*After a thousand victories once  
foiled,*

*Is from the book of honour  
razed quite,*

*And all the rest forgot for which  
he toiled:*

(W. Shakespeare, Sonnet 25).

Нібыта кветкі ў сонечным  
святле,

Ля ўладара красуюць  
фаварыты.

А згасне сонца ў вечаровай  
мгле,

Нахмурыцца ўладар – і ўсе  
забыты.

Меў ваявода мноства  
перамог,

Яго імя гучала, як малітва.

Калі ж апошняй дасягнуць  
не мог –

Забыты ён са славаю ўсіх  
бітваў.

(У. Дубоўка, Санет 25).

Толькі любоў дае трывалае шчасце ў зменлівым свеце, толькі яна супрацьстаіць нягодам, – лічаць беларускі і англійскі паэты.

**Другая частка** – санеты 127–152 – вяртае паэта да думак пра каханую. Сяброўства паэт таксама называе любоўю і трактуе ў самых узнёслых танах. Менавіта сяброўству ў сваіх санетах Шэкспір адводзіць першае месца. Ужо гэта адрознівае яго санеты ад усіх іншых санетных цыклаў ва ўсёй еўрапейскай паэзіі эпохі Адраджэння. У шэкспіраўскіх санетах перад намі разгортваецца драма, удзельнікамі якой з’яўляюцца сябар, смуглявая лэдзі і сам паэт. Параўноўваючы адносіны паэта да сябра і каханай, можна ўпэўніцца, што сябра аўтар ставіць вышэй, шануе больш, любіць мацней і чысцей. Гэта тлумачыцца некаторымі асаблівасцямі гуманістычнай маралі эпохі Рэнэсансу (сяброўства лічылася пачуццём, вышэйшым за каханне да любай). Каханай прысвечана частка санетаў з 127 па 152. У санеце 130 ідэалізаваным прыкметам прыгажосці эпохі Адраджэння У. Шэкспір супрацьпастаўляе рысы звычайнай жанчыны, далёка не прыгажуні:

*My mistress' eyes are nothing  
like the sun,*

*Coral is far more red than her  
lips' red;*

*If snow be white, why then her  
breasts are dun,*

*If hairs be wires, black wires  
grow on her head...*

*I love to hear her speak, yet well  
I know*

*That music hath a far more  
pleasing sound,*

(W. Shakespeare, Sonnet 130).

Да зорак не падобны  
любай вочы,

Каралі – шмат за вусны  
чырваней,

Не златакосая – пад колер  
ночы,

А снег – бялей смугі яе  
грудзей...

Люблю я вельмі слухаць  
голас мілай,

Ды ўцехі больш мне  
музыка нясе.

(У. Дубоўка, Санет 130).

Мы даведваемся, што каханая ўладарнасцю сваёй тырану роўна (санет 131), што яна мучыць паэта і яго сябра і нясе для нашых сэрцаў смутак нечуваны (санет 133). Паэт не разумее, чаму для сэрца выбіты панар // *Мог выдацца сядзібай самай вартай* (санет 137) (*Why should my heart think that a several plot // Which my heart knows the wide world's common place?*), але працягвае кахаць:

*In faith, I do not love thee with  
mine eyes*

*For they in thee a thousand  
errors note,*

*But 'tis my heart that loves  
what they despise*

*Who, in despite of view, is  
pleased to dote.*

(W. Shakespeare, Sonnet 141)

*Вачыма я ў цябе не  
закаханы,*

*Ў табе яны знаходзяць  
шмат пахіб.*

*А сэрцу даспадобы ўсе  
заганы,*

*Ўтрапёнымі якімі ні былі б.  
(У. Дубоўка, Санет 141)*

У арыгінале і перакладзе падкрэсліваецца, што крыўды з боку любай становяцца невыноснымі, каханне ператвараецца ў пакуты, у адносінах пануе хлусня:

*Выходзіць так, што праўды ў нас няма.*

*Чаму ж не скажам, што яна – схлусіла.*

*Не любіць старасць пералічваць дні,*

*А недахопы топіць у хлусні (санет 138).*

Смуглявая лэдзі абрынула душу паэта, параніла сэрца сябра. Яна ўяўляецца далікатным тыранам, што здзекуецца са сваіх ахвяр. Але пачуццёвасць атуманіла розум, пазбавіўшы здольнасці бачыць людзей і свет у іх праўдзівым выглядзе:

*Што натварыла ты са мной, любоў!*

*Мяне ты слепіш і сама сляпая,*

*Хоць вочы знаюць, дзе б красу знайшоў,*

*Замест добра якраз благое маю (санет 137).*

**Трэцяя частка** (153 і 154) – кароткі эпілог з усхваленнем любові. Хоць два заключныя санеты і напісаны ў традыцыйнай манеры абыгрывання міфалагічнага вобраза бога кахання Купідона, цыкл завяршаецца праклёнамі таго кахання, якое прыніжае чалавека, прымушае мірыцца з хлуснёй і самому быць ілжывым. Але калі размяшчэнне санетаў не адпавядае храналогіі падзей, і можна меркаваць, што гісторыя са смуглявай лэдзі пачалася дзесьці ў сярэдзіне гісторыі дружбы, то фінал прадставіцца іншым: пачуццёвае каханне прынесла паэту і яго сябру крыўду, боль і расчараванні. Адноўленае сяброўства стала прытулкам пасля перанесеных пакут, выпрабаванні зрабілі сяброўства яшчэ больш

трывалым, а душу паэта яшчэ больш успрымальнаю да перажыванняў іншых. У. Дубоўка пра гэта гаворыць пафасна і ўсхвалявана:

*Твае пакуты нас ізноў з'ядналі...  
...А я, тыран твой, не знайшоў і часу,  
Каб хоць узважыць зла твайго цяжар.  
Нашто ж адчай над намі разаслаўся,  
Закрыў журбой сваёй увесь абшар? (санет 120).*

Лірычны герой паўстае перад намі спачатку яшчэ не вельмі спрактыкаваным у жыцці, поўным высакародных ідэалаў і ілюзій. Ён праходзіць праз вялікія душэўныя выпрабаванні, пакутуе, і дух яго гартуецца, здабывае разуменне рэчаіснасці ва ўсёй яе складанасці і супярэчнасцях. Падчас ён робіць памылкі і перажывае падзенні, але сумленна прызнаецца ў сваіх слабасцях.

Філасофскія высновы твора выразна пераклікаюцца з маналагам (салілоквіем) Гамлета «*Быць ці не быць?*». Але ў адрозненне ад галоўнай дзеючай асобы трагедыі лірычны герой «*Санетаў*» не шукае для сябе выхаду ў смерці (Гамлет думае пра самагубства). Alter ego аўтара знаходзіць нешта вельмі значымае, што мірыць яго з жыццём: гэта сяброўства, моцнае, як каханне, бо яно нясе радасць. Ён не хоча пакінуць свайго сябра адзінокім у суровым свеце:

*Стамлены ўсім, сумую па труне.  
Ды як жа друг мой будзе без мяне?*

Асоба лірычнага героя вызначае адзінства цыкла, якое не столькі сюжэтнае, колькі ідэйна-эмацыянальнае. У цэлым трэба адзначыць, што У. Дубоўка зразумеў, спасцігнуў агульную задуму У. Шэкспіра і перадаў яе адэкватна і дасканала.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Нікіфаровіч, В. Пясняр волі й хараства / В. Нікіфаровіч. [Электронны рэсурс]. – 2011. – Рэжым доступу: <http://kamunikat.fontel.net/www/czasopisv/binim/25/07.htm>. – Дата доступу: 10.12.2012.

2. Шэкспір, У. Санеты / У. Шэкспір, пер. У. Дубоўка. – Мінск : Беларусь, 1964. – 163 с.



3. Shakespeare's Sonnets (1997) / ed. by K. Duncan-Jones. – London : Arden Shakespeare, 1997. – 488 p.

4. Шекспир, В. Сонеты / пер. С. Я. Маршака // В. Шекспир. Полн. собр. соч. : в 8 т. / под ред. А. А. Смирнова. – Москва ; Ленинград : Гослитиздат. – Т. 8. – С. 517–596.

5. Аникст, А. А. Поэмы, стихотворения и сонеты Шекспира. Полное собрание сочинений / А. А. Аникст // У. Шекспир. – Москва : Советский писатель, 1960. – Т. 8. – С. 559–591.

6. Хорсун, І. А. Санетыстыка Уільяма Шэкспіра і беларускі санет XX стагоддзя: спецыфіка перакладаў і кантэкст : дыс. ... канд. філал. навук : 10.01.08 / І. А. Хорсун. – Гомель, 2017. – 135 с.

УДК 811.111'27'33

*Liu Xiangyun*

## THE CONCEPTS OF DISCOURSE AND MEDIA DISCOURSE IN LINGUISTICS

*The work specifies the meaning of the term «discourse», defines the notion of a media discourse as well as tries to find the place of the latter in the system of an institutional discourse. Using different parametres, the author of the paper differentiates between different types of discourse (individual and mass discourse, symmetrical and asymmetrical discourse, informative and directive discourse, etc.), justifies the necessity to interpret media discourse as a discourse (both of journalists and of bloggers) in which the means of the mass distribution of the content, such as print, radio, television and the Internet are involved.*

**Keywords:** *discourse, institutional discourse, formal discourse, media discourse, communication, speech, text, speech act.*

## ПОНЯТИЯ ДИСКУРСА И МЕДИАДИСКУРСА В ЛИНГВИСТИКЕ

*В статье уточняется значение термина «дискурс», определяется понятие медиадискурса, а также предпринимается попытка определить место последнего в системе институционального дискурса. С учетом ряда параметров автор*

работы выделяет различные типы дискурса (личный и массовый, симметричный и асимметричный, информативный и директивный и т. д.), обосновывает необходимость интерпретировать медиадискурс в качестве дискурса (как журналистского, так и блогерского), который реализуется с помощью средств массового распространения информации, таких как печать, радио, телевидение и интернет.

**Ключевые слова:** дискурс, институциональный дискурс, официальный дискурс, медиадискурс, коммуникация, речь, текст, речевой акт.

One of the most important research objects of modern linguistics is *discourse* in general and *media discourse* in particular. This article aims at specifying the meaning of the terms «discourse» and «media discourse», finding place of media discourse in the structure of an institutional discourse as well as at describing one of the most popular types of today's media discourse, which is *the Covid-19 discourse*.

**Defining discourse.** *Discourse* refers to how we communicate with people about things. It's a communication influenced by the relationships among and between the participants of the conversation. Discourse typically emerges out of social institutions like media and politics, and by virtue of giving structure and order to the language and thought, it, metaphorically speaking, structures and orders our lives, relationships with others, and society. Thus, discourse can be interpreted as a productive force because it shapes our thoughts, ideas, beliefs, values, identities, interactions with others, and our behaviour. In doing so, it produces much of what occurs within us and within our society. It is a kind of metaphorical definition of discourse. Below, you can see a few definitions of discourse that are more specified.

The concept of discourse can be qualified through different linguistics phenomena: *text, speech, communication* and others.

Thus, generalizing the definitions provided by different authors [1; 2; etc.] we can define the concept of discourse through the concept of *speech*. So, we may say that:

- a) discourse is speech which is a part of our life;
- b) discourse is speech that belongs to a particular speaker or particular speakers;
- c) discourse is a speech act as a purposeful social action.

In other words, the concept of discourse is not simply confined to the concept of speech but includes some other phenomena – extra-linguistic

factors (participants, the time and the place of speaking, the conditions of speaking, etc.), i. e. some social parameters that influence the peculiarities of this speech.

At the same time, summing up the interpretations of discourse provided by other authors [3; 4; etc.], one may see that the concept of discourse can be defined through the concept of *text*. Therefore, one can conclude that:

a) discourse is a communicative phenomenon that includes the text and nonlinguistic factors (knowledge about the world, opinions, assessments, attitudes, goals of the addressee);

b) discourse is a text considered as an event;

c) discourse is a spoken text;

As these definitions show, a discourse is a combination of such phenomena as a text and extra-linguistic background/context.

The analysis of other linguistic definitions [5; 6; etc.] demonstrates that the discourse can also be qualified via a number of other terms. Summarizing these definitions, we can say that:

a) discourse is *communication* of people considered from the standpoint of their belonging to a particular social group or in relation to a particular speech and behavioural situation;

b) discourse is *everything that is said and understood* in some specific situation in one or another life epoch;

c) discourse is *a language* in its constant motion, absorbing a variety of historic periods, individual and social characteristics of both a speaker and the communicative situation in which this communication occurs;

d) discourse is *a communicative event*, which consists in the interaction of the participants of communication through verbal texts and/or other sign systems in certain situations and certain socio-cultural conditions of communication;

e) discourse is *a communicative activity* which is situationally and socially predetermined and takes place in real space and time coordinates (one of the products of this communicative activity is a text).

Thus, a discourse is a complex communicative construct that includes two components – *a linguistic component* (i. e. some communicative phenomenon – speech, text, language, etc.) and some *social component* (current parameters of communication).

The number and nature of the components depends on the position of a particular author.

**Classifications of discourse.** When studying any phenomenon, particularly discourse, here inevitably appears the problem of its classification, of defining its types and subtypes.

We suggest using the following criteria to qualify (classify) the phenomenon of discourse.

*1. The number of the participants.*

This criterion helps us differentiate the following types of discourse:

- personal discourse which is a discourse of one person (an internal speech),
- discourse in pairs which is a discourse of two people,
- group discourse which is a discourse involving quite a number of people,
- mass discourse which is a discourse involving hundreds or even thousands of people.

*2. The form of interaction.*

This parameter will let us classify the following types of discourse:

- symmetrical discourse (homogeneous discourse), which is a discourse between people of the same age or interests: e.g. discourse between friends, spouses or colleagues, etc.;
- asymmetrical (heterogeneous) discourse, which is a discourse between people justifying different interests, having polar social statuses: e.g. a discourse between a child and his/her parent, an employer and an employee, etc.

*3. The purpose of interaction.*

The following types of discourse can be found within the criterion «the purpose of interaction»:

- informative discourse which is a discourse aiming at providing the required information (message, announcement, memo, confirmation, resume, etc.);
- problematic discourse which is a discourse formulating a problem that is to be solved (e.g., an article in a scientific journal, in a newspaper, etc.);
- directive discourse which is a kind of imperative communication (advice, recommendation, order, instruction, etc.);
- axiological discourse which is a discourse expressing positive or negative attitude to something/someone (including agreements and disagreements);
- expressive discourse includes interactions containing etiquette formulas or speech acts expressing emotions (congratulations, greetings, farewells, expressing gratitude, etc.).

*4. The form of representation (information channel).*

Taking into account the form of speech representation, all the communication episodes can be grouped in this way:

- oral discourse,
- written discourse,

- electronic discourse,
- internal discourse,
- sign language discourse.

#### 5. Degree of formality.

Different speech episodes can be formally different:

- formal (institutional) discourse,
- informal (non-institutional/personal).

**Formal (institutional) discourse** is communication between the participants of a certain social group, community or organization, between representatives of some social institute. It is a special stereotyped communication between people who may not know each other personally, but have to communicate in accordance with the norms of a particular social group.

Institutional discourse is embedded in and emerging out of relations of power because those in control of institutions – like media, politics, law, medicine, and education – control its formation. As such, discourse, power, and knowledge are intimately connected, and work together to create hierarchies. Some discourses come to dominate the mainstream (dominant discourses), and are considered truthful, normal, and right, while others are marginalized and stigmatized, and considered wrong, extreme, and even dangerous.

Thus, the main types of institutional discourse are as follows: academic discourse, scientific discourse, political discourse, commercial discourse, religious discourse, discourse of law (legal discourse), discourse of fashion, cookery discourse, etc.

A number of features constitute institutional discourse: ritualized character, scripted character, stereotyped character, official character, formal character, status-role relations, limited nature (focus on serving a certain social sphere).

**Informal (non-institutional) discourse** (personal, personally-oriented) is communication between people acting as individuals in all the complexity of their inner qualities.

Traditionally, two different types of non-institutional discourse are differentiated: *everyday discourse* and *artistic discourse (fiction literature discourse)*.

*Everyday discourse* is communication between people who know each other well. The aim of everyday discourse is to maintain contact and solve everyday problems.

The main features of everyday discourse are as follows: different topics for discussion, the present moment, volubility, privacy, emotional character, a big number of hyperboles, a great number of interjections, etc.

As for the genres of everyday discourse, they are quite many: dispute, quarrel, conversation, story, reasoning, suggestion, diary, request, advice, confession, apology, personal letter, compliment, etc.

*Artistic discourse (fiction literature discourse)* is discourse of characters of fiction literature.

Artistic discourse has its peculiarities: expanded character, thought-provoking character, large information capacity, stylistic diversity.

The fact is that we seldom deal with “pure” types of discourse: some personal component may be found in an institutional communication; at the same time, the features of an institutional discourse can be found in an everyday communication.

**Media discourse.** Today, one of the most important types of discourse is a media discourse.

The concept of *media discourse* in modern linguistics is interpreted in different ways, which is due to a number of reasons:

– the regular appearance of new forms of communication in the field of media (for example, backgrounder, fact-list, challenge, let’s-play, trolling interview, etc.);

– different meanings of the concept of «media» (in this regard, media discourse can be understood as any mediated communication (*media* ‘means’), that is communication using auxiliary means – radio, telephone, telegraph, Internet, print, etc., or media discourse can be confined to an operative discourse focused on a mass and rapid dissemination of information;

– the problem of the genre structure of media discourse (it is still hard to say whether the printed and electronic versions of the newspaper should be considered as different or similar genres of media communication).

In this paper, media discourse is understood as a discourse of the media (both journalistic and non-professional), that is a discourse in which the means of the mass distribution of the content, such as print, radio, television and the Internet are involved.

If the concept of media discourse is interpreted somewhat in a broader way (as any mediated communication), then a lot of speech forms cannot be qualified as referring to the media sphere, which can make the genre inventory and systematization of a media communication extremely difficult or even impossible.

On the other hand, if the media discourse is defined a little narrower than it is done in this work, namely without taking into account the factor of non-professional journalism (blogging), then a definition like this will not reflect modern media realities, the current status of media communication.

In this regard, we think it necessary to include not only journalistic communication activities, but also the discourse of blogs in the sphere of media discourse, since the activities of popular bloggers are in many ways similar to the actions of professional representatives of the «fourth estate»: both types of discourse have similar goals, common values (information, independence, initiative, etc.), identical strategies (informative, argumentative, etc.) and a set of tactics implementing them, etc.

### References

1. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность : институциональный и персональный дискурс. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
2. Чернявская, В. Е. От анализа текста к анализу дискурса : немецкая школа дискурсивного анализа / В. Е. Чернявская // Филологические науки. – 2003. – С. 68–76.
3. Fairclough, N. Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research / N. Fairclough. – London: Routledge, 2003. – 270 p.
4. Parker, I. Discourse dynamics / I. Parker. – London : Routledge, 1992. – 202 p.
5. Phillips, N. Discourse Analysis : investigating processes of social construction / N. Philips, C. Hardy. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2002. – 97 p.
6. Seidel, G. Political Discourse Analysis / G. Seidel // Handbook of Discourse Analysis, Vol. 4. – London : Academic Press, 1985. – Pp. 43–46.

УДК 811.111'373:398.9

*Yao Mengya*

### THE ORIGIN OF ENGLISH IDIOMS

*The article specifies the meaning of the term «idiom», defines the notion of an animal idiom as well as systematizes animal idioms according to their origin. The author of the paper singles out and qualifies different types of animal idioms such as historical idioms, literary idioms, fable idioms, religious idioms, tradition-and-custom idioms, etc. One of the most common sources of English idioms, as stated in the paper, is national customs and traditions. At the end of the work, the author justifies the*

*importance to investigate English idioms through the fact that studying English idioms and their sources can help us understand the Anglo-Saxon national culture better as well as can assist English learners in mastering their language skills.*

**Keywords:** *the English language, idiom, zoonym, animal idiom, proverb, saying.*

## ПРОИСХОЖДЕНИЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

*В статье уточняется значение термина «фразеологизм», определяется понятие зоофразеологизма, а также приводится классификация фразеологизмов с точки зрения их происхождения. Автор работы выделяет и характеризует различные виды зоофразеологизмов, такие как исторические, литературные, притчевые и басенные, религиозные, национальные и другие. Как утверждается в работе, одним из самых распространенных источников пополнения фразеологического фонда английского языка являются национальные традиции. В конце работы автором обосновывается настоятельная необходимость овладения фразеологической частью английского языка лицами, которые его изучают, поскольку знание фразеологизмов помогает лучше понять англосаксонскую культуру и особенности национального характера англосаксов, а также усовершенствовать навыки общения на английском языке.*

**Ключевые слова:** *английский язык, фразеологизм, зооним, зоофразеологизм, пословица, поговорка.*

An idiom is a group of words which, when used together, has a meaning different from those the individual words possess (*at the drop of a hat* ‘without any hesitation’, *beat around the bush* ‘avoid the main topic’, *cost an arm and a leg* ‘very expensive’, etc.).

English idioms include figurative phrases, proverbs, sayings, set-expressions and many slang expressions. English idioms have many characteristics, such as image, conciseness, profound meaning, wit and humor. A proper use of idioms in a daily spoken and written language will greatly enhance the expressiveness and appeal of language.

English idioms have a long history. Their origin is closely related to its ancient and long history, religious belief and unique culture. Some of the



idioms come from some geographical environment as well as from some religion and the Bible, while others – from Ancient Greek and Roman mythology, Aesop's fables, as well as from ancient literary works. The following is a brief exploration and introduction to the main sources of English idioms.

*1. Idioms that come from some geographical environment.*

Britain is an island country. The British people have lived in a marine geographical environment for generations. They have been engaged in marine activities and have dealt with the sea for a long time. They love and cherish the ocean, and have an inseparable relationship with the ocean. Therefore, a large part of idioms are related to words such as *ocean, ship, sea water, land, swimming (Between the Devil and the Deep Blue Sea, test the waters, still waters run deep, stem the tide, etc.)* and some geographical objects (*set the Thames on fire, up a Greek, small world, to make a mountain out of a molehill*).

*2. Idioms that come from some religious belief.*

The Bible has become necessary for British and American families to read. A large number of idioms in modern English come from religious activities, rituals and biblical stories. Idioms related to religious beliefs also appear in English (e. g. *God helps those who help themselves; a thorn in one's flesh*). A very interesting idiom of this kind is the idiom *much cry and little wool* 'useless shouting/screaming in vain'. According to the biblical story, the devil saw a person shearing sheep and imitated cutting pigs. As a result, the pigs screamed, but nothing was cut off.

Even more interesting is the etymology of the idiom *as poor as the church mouse*. Church is a solemn place where believers carry out religious activities. Believers worship reverently. Nobody eats here, and naturally there will be no food. Therefore, mice try in vain to find food in the church. The mice in the church are very poor, so there is the saying *as poor as a church mouse*.

There is another idiom of interest – *a scared cow* 'an indisputable custom and a system that cannot be criticized'. This time, the idiom has nothing to do with Christianity but with Hinduism which is famous for their cattle to be a sacred and inviolable animal protected and respected by believers.

*3. Idioms that come from some customs.*

A large number of English idioms originated from western customs. These English allusions are vivid, interesting and profound and are endowed with strong national feelings. Westerners regard dogs as loyal partners of

human beings and have special feelings for dogs. There are many idioms related to dogs in English, such as *an old dog*, *dog days* and so on.

*Be left in the basket* is derived from the old British custom. In the old days, a few baskets were placed near the door of some nurseries in England in order to take in abandoned babies so that they would not be lost because they were left unattended. Most of these abandoned babies are children of poor families or illegitimate children. It is now used as a metaphor to refer to 'being abandoned (ignored or shelved)' or 'losing the election'.

*Come hat in hand* is another idiom from British folk customs. According to local folk customs, when a person is poor and has no means to make a living, he can hold a hat and beg from others in a low voice in order to get others' sympathy. So, *come hat in hand* is often used to refer to 'desperate/poor/asking for help'. Today's beggars still hold hats in their hands or put hats on the ground to beg.

*Go to one's account* comes from religious customs. According to some Western superstition, after people die, the soul has to go to God to explain what he has done in the world. Therefore, *go to one's account* means 'go to hell/die'. In addition, *kick the bucket* is a very vivid slang. People use it to describe someone who has died. In fact, *kick the bucket* is also a euphemism for death. People are always afraid and taboo to talk about death, so there is a usage to avoid using the word *death* directly.

A family life is the epitome of a cultural and social custom, from which we can see the whole picture of a national social custom. Idioms related to diet reflect the dietary customs of a culture. Let's consider the idiom *mustard after dinner*. Mustard is a common condiment used by Europeans when eating. For example, black mustard products are used in Continental Europe, while white mustard is used in Britain. Mustard is usually placed on the table together with other foods. If you wait for everyone to eat, it seems too late and unnecessary.

Roman customs also had a great impact on English idioms. For example, *burn one's boats* (*burn one's bridges* used by the Americans) originally meant that Julius Caesar of Ancient Rome ordered all the ships to be burnt after crossing the Rubicon River, so as to tell the soldiers that the back road is broken and that it is only possible to move forward and not to retreat. It is now used as a metaphor for 'leaving no back road and making up your mind to the end', which is similar to the Chinese meaning of 'breaking the bridge'. Another example is that of *bear the palm/wear palm branches*. In Ancient Rome, the winning fighters in the competitive field took the corolla of palm branches or palm leaves as a symbol of victory. In Ancient Rome, salt was very precious. The soldiers of the Roman army included some salt in their pay. Later, they issued tickets to buy salt, called

*Salarium*. Later, the word evolved into *salary*, but the meaning of salt indicating salary remained in the idiom.

#### 4. Idioms that come from myths, legends and fables.

Western myths and fables are another source of idioms. Greek and Roman mythology gave birth to the idiom *Achilles' heel* 'the only fatal weakness'. Achilles is a rebellious hero in Greek mythology, the crystallization of man and God. After birth, he was carried upside down by his mother and soaked in the Styx River. Except for the heel, he was invulnerable. However, due to the weakness of the heel, he was found and finally died in the Trojan War.

*A Pandora's box* 'the root of disaster/trouble and disaster' is another idiom adopted from mythology. The story is as follows. Prometheus stole the sky fire for mankind and angered Zeus. Zeus decided to punish human beings, so he ordered the God of fire to create a beautiful woman Pandora to seduce Prometheus' brother Epimetheus. As a result, Epimetheus was deceived and approached Pandora. Pandora opened the box in her hand and released the evil, disaster, disease and misfortune, leaving only hope in the box. So, *Pandora's box* became synonymous to 'the root of disaster'.

*Cat's paw* is an idiom from «The monkey and cat» by J. de La Fontaine, a famous French fable writer in the 17<sup>th</sup> century. It is about a cunning monkey tricking a simple cat into taking roasted chestnuts out of the fire. The cat was ordered to do it. As a result, the cat's paws were burnt by fire, but the chestnuts were eaten up by the monkey. *Cat's paw* refers to 'people who are used by others' or 'people who are fooled by others'.

#### 5. Idioms that come from literary works.

Literary works are also one of the important sources of English idioms. The most influential is English literature, especially the works by W. Shakespeare, a literary giant, who made the greatest contribution to idioms. His works include «Midsummer night's dream», «The merchant of Venice», «The twelfth night», «Romeo and Juliet», «Hamlet», «Othello», «King Lear», «Macbeth», «King Henry IV», etc. including the following examples of expressions that have become idiomatic: *have an old head on young shoulders* 'young but wise'; *one's pound of flesh* 'a debt that cannot be short of a penny/legal but unreasonable requirements', etc.

In addition, J. Chaucer, the father of English poetry, J. Milton, a famous poet and essayist, Ch. Dickens, a critical realist writer, H. Fielding, the father of English novels, G. Byron, also have had a great impact on English idioms: *a nine day's wonder* 'blockbuster events' and *at sixes and sevens* 'in disorder' (J. Chaucer); *all hell breaks loose* (J. Milton); *King Charles's head* (Ch. Dickens); *I'll eat my hat if...* 'I'll never...' (Ch. Dickens), etc.

#### 6. Idioms that come from historical events and stories.

History breeds the most colorful chapters in the national culture and is the most abundant and detailed corpus. Thus, *keep one's powder dry* comes from the 17<sup>th</sup> century, when Oliver Cromwell, a British dictatorial politician, went to Ireland and said to the troops "put your trust in God; but be sure to keep your powder dry". It is now used to refer to 'be prepared' and 'be ready'.

*Bury the hatchet*, which comes from some Native American peoples, will reconcile with their enemies by holding a celebration. They will bury their tomahawks, hatchets with short handles and other combat weapons to mark the end of the war. If the war breaks out again, they will dig out those weapons. At the end of the 18<sup>th</sup> century, the meaning of *bury the hatchet* had been extended to 'solve any dispute' and 'turn enemies into friends'.

#### 7. Idioms that come from animals and plants.

Human beings and nature are always interacting and influencing each other. Early human survival and development were closely related to natural animals and plants. Therefore, the discourse related to animals and plants came into being and developed. With the development and progress of society, these words have been widely used in all aspects of our life, forming idioms to describe human activities, and their connotation is also constantly extended. For example, in the sentence *He got two extra jobs just to keep the wolf from the door*, the idiomatic expression *keep the wolf from the door* means 'to keep from suffering poverty or hunger'. In Ancient Britain, wolves often looked around for food and attacked people and animals. Therefore, wolves have often been a symbol of hunger for the British, and poverty and hunger have always been as terrible as wolves.

In addition to animal-related idioms, there are also many plant-related idioms, such as *beat around the bush*. The idiom can be traced back to 1500 years ago, when some hunters hired some beaters to drive small animals out of the bushes, but these people had to be careful to drive the animals to the open space when the hunter arrived, so that the hunter could shoot better.

#### 8. Idioms that come from proverbs.

Proverbs are widely oral, concise and stereotyped sentences created by folk groups. They are the regular summary of people's rich wisdom and universal experience, and reflect a profound truth in simple and popular words. The proverbs we are familiar with are *practice makes perfect*, *chance favors only the prepared mind*, *hope for the best, prepare for the worst*, *where is a will, there is a way*, *a blind man will not thank you for a*

*looking glass, all's well that ends well.* They are permeated with a strong flavor of western culture and contain rich cultural connotations.

To conclude, the emergence of idioms is closely related to religious beliefs and traditional customs, and reveals their typical cultural characteristics and cultural information hidden in them. Only by understanding the cultural background of English idioms English learners can master their English and improve their English communicative competence.

### References

1. Oxford Dictionary of Idioms, 2<sup>nd</sup> edition / ed. by S. Judith. – New York : Oxford University Press Inc., 2004. – 340 p.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Берещенко Н. В.</i> Обучение произношению в рамках межкультурной коммуникации.....	3
<i>Богатикова Л. И.</i> Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков.....	9
<i>Карebo О. Н.</i> К проблеме организации контроля при дистанционном изучении иностранного языка.....	15
<i>Коноплёва А. А., Леменкова А. С.</i> Ролевая игра как один из приемов обучения иностранным языкам в школе и в высшем учебном заведении.....	20
<i>Литвинова Л. А.</i> Методы и приемы использования речевых ситуаций при обучении диалогической речи.....	25
<i>Нарчук А. П.</i> Особенности работы с материалами швейцарской газеты «Zeit-Fragen» на языковом факультете вуза.....	31
<i>Облаушко Д. Ю.</i> Духовно-нравственное воспитание на занятиях по домашнему чтению (английский язык).....	38
<i>Фуклева А. А.</i> Технология обучения как средство личностного и профессионального развития студентов.....	43
<i>Чалова О. Н.</i> Основные трудности при изучении английского языка.....	48

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Бринси Т. М., Колоцей С. Н.</i> Детерминологизация как показатель развития языковой системы.....	53
<i>Гаврилова Д. А.</i> Жанры телевизионного дискурса в синхронии и диахронии.....	58
<i>Захарова М. С.</i> Семантические отношения несогласия в системе «эпиграф – текст».....	63
<i>Игнатюк Г. Н.</i> Исторические причины изменения значения слова в английском языке.....	67
<i>Карebo О. Н.</i> Роль онлайн-изданий в развитии дискурсивных отношений в сфере массовой коммуникации.....	74

<b>Кирюшкина А. А.</b> Степень интенсивности оценочного признака и ее влияние на прагматическую значимость высказывания.....	79
<b>Колоцей С. Н.</b> Соразмерность бессоюзных сложных структур французских паремий.....	84
<b>Севдалева А. С.</b> Способы выражения императивности в лекциях TED-talk.....	89
<b>Собко А. В.</b> Ассоциативные поля английских имён.....	95
<b>Степанова В. В.</b> О мотивационных признаках, лежащих в основе терминологической деривации.....	100
<b>Хорсун И. А.</b> Уладзімір Дубоўка і пераклады санетаў Уільяма Шэкспіра.....	105
<b>Liu Xiangyun</b> The concepts of discourse and media discourse in linguistics.....	113
<b>Yao Mengya</b> The origin of English idioms.....	119

Научное издание

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 10

Подписано в печать 07.12.2021. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 7,44  
Уч.-изд. л. 8,13. Тираж 10 экз. Заказ 638.

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.