МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

М А Т Е Р И А Л Ы
ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

16–19 мая 2023 года

В четырех частях

Часть вторая

Минск
МГЛУ
2023

УДК 800
ББК 81.2
М34

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), О. В. Лущинская (*зам. ответственного редактора*), Т. В. Поплавская, Т. И. Свистун, И. В. Дмитриева, Н. П. Петрашкевич, Е. В. Зуевская, Л. Н. Неборская, В. В. Яскевич, Л. В. Рускевич, М. М. Воінава-Страха, А. В. Семянькевіч, Р. В. Детскина, Т. В. Бусел, А. А. Баркович, Н. С. Сычевская, О. А. Артемова, Н. В. Копытко, Л. А. Тригубова, В. В. Пашкевич.

Материалы ежегодной научной конференции преподавателей
М34 и аспирантов университета, 16–19 мая 2023 г. : в 4 ч. Ч. 2 / отв. ред. Н. Е. Лаптева [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2023. – 3,03 Мб.

ISBN 978-985-28-0231-4 (Ч. 2)
ISBN 978-985-28-0229-1

Вторая часть сборника содержит материалы работы секций по направлениям «Проблемы межкультурной коммуникации», «Грамматика», «Фонетика», «Беларуская мова і літаратура», «Проблемы прикладной лингвистики» а также круглых столов «Лингвистические, дидактические и культурологические аспекты дисциплин профессионально-ориентированного модуля», «Лингвометодические аспекты языковой подготовки студентов младших курсов», «Лингвометодическое обеспечение преподавания специальных дисциплин», «Определение уровня владения иностранным языком: международный опыт», «От гражданина страны к гражданину мира», «Обучение иностранным языкам: методическое наследие и современность (памяти профессора П. М. Бабинской)».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-28-0231-4 (Ч. 2)
ISBN 978-985-28-0229-1

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2023

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н. Н. Алешкевич

ГИБРИДНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ НАВЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Пандемия существенно изменила стиль современной работы. Одной из новых реальностей стала гибридная форма работы: взаимодействие с коллегами или партнерами как в одном физическом пространстве, так и удаленно. Работники мигрируют между виртуальным миром сотен средств коммуникации (видеозвонки, электронные письма, чаты, онлайн-платформы) и укреплением связей с коллегами при непосредственном личном общении. Это привело к тому, что для успешного балансирования между двумя мирами и эффективного выполнения своей работы сотрудникам пришлось приспособиться к новым условиям, задействовав гибридные компетенции. Эти навыки не являются врожденными, однако их можно развивать и практиковать, как и другие soft skills.

Компетенции, объединяющие в себе несколько различных областей знаний, опыта и навыков, считают гибридными. Они позволяют человеку эффективно работать в условиях быстро меняющегося мира, находить решения для сложных задач, уверенно взаимодействовать с людьми из разных сфер и культур. К таким компетенциям можно отнести, например, коммуникативные навыки, техническое мастерство, знание языков, умение работать в команде, аналитические способности и креативность. Важно понимать, что гибридные компетенции не просто сумма отдельных навыков, они создают новый уровень профессионализма и открывают новые возможности для развития карьеры.

В HR-среде уже ищут упоминание о гибридной компетенции в резюме кандидатов. Обычно этот термин используется для характеристики людей, умеющих строить прочные социальные отношения и демонстрирующих гибкость мышления, переходя от удаленной работы онлайн к работе в физическом офисе компании без потери эффективности. Гибриднокомпетентные люди хорошо организованы, умеют управлять ресурсами, добиваться результатов и обращаться за поддержкой, когда это необходимо. Они демонстрируют способность работать в режиме многозадачности и подключаться к различным сетям, работая виртуально. Эти люди самомотивированы и самонаправлены, способны принимать аргументированные решения на основе имеющейся информации. Таким образом, сильные коммуникативные навыки, умение быстро выстраивать и укреплять взаимодействие даже удаленно – отличительная черта эффективных гибридных работников.

В наше время гибридные компетенции становятся все более востребованными в профессиональной коммуникации. Это связано с тем, что мир меняется очень быстро, и чтобы быть успешным, нужно уметь быстро

адаптироваться, применять новые знания и навыки, быть готовым к вызовам современного ведения бизнеса. Гибридные компетенции играют существенную роль в коммуникации: облегчают процесс общения, позволяют лучше понимать других людей, быстрее сосредоточиться на возникающих ситуациях. Например, если обладать гибридными компетенциями эмпатии и аналитического мышления, можно быстро распознать эмоциональное состояние своего собеседника и в соответствии с этим подобрать нужный тон и стиль общения. Такие компетенции способствуют эффективной коммуникации, поскольку помогают установить доверительные отношения с собеседниками. Например, обладая гибридными компетенциями убеждения и настойчивости, можно легко донести свои идеи до членов команды и убедить других в их целесообразности. Гибридные компетенции очень востребованы в профессиональной коммуникации, касающейся различных областей деятельности. Они могут быть особенно полезны в работе с клиентами, коллегами и партнерами в таких сферах, как маркетинг, продажи, управление персоналом, техническая поддержка. Например, гибридные компетенции помогают эффективно коммуницировать с клиентами из разных культур и социальных групп, а также находить общий язык с коллегами из разных отделов большой компании. Одним из примеров профессионала с гибридными компетенциями является менеджер по продажам, который не только отлично разбирается в продукте, но и умеет эффективно общаться с клиентами. Он может подобрать правильные слова и тон, чтобы убедить клиента купить товар, а также умеет слушать и понимать потребности клиента. Еще один пример – это HR-специалист, который помимо знаний в области рекрутинга и управления персоналом обладает навыками межличностного общения и умеет находить общий язык с разными людьми. Благодаря этому он может эффективно вести собеседования, убедительно презентовать компанию и привлекать лучших кандидатов на вакансии.

Специалист в коммуникации, профессионал, должен обладать следующими компетенциями, наиболее востребованными на современном рынке труда:

- быстрая адаптивность при смене формата работы с удаленного на офисный и наоборот;
- умение выстраивать конструктивную коммуникацию с коллегами с использованием различных средств мобильной и онлайн-связи, а также непосредственно в офисе;
- самоорганизация;
- самомотивация;
- высокий уровень тайм-менеджмента;
- способность работать в многозадачном режиме;
- умение самостоятельно принимать взвешенные решения на основе имеющейся информации;
- умение запрашивать поддержку при необходимости;
- антихрупкость и стрессоустойчивость;
- отсутствие презентеизма.

Для того чтобы стать востребованным специалистом с гибридными компетенциями, необходимо постоянно развиваться в этой области. Одним из способов является прохождение курсов и тренингов, которые помогут улучшить свои навыки и получить новые знания. Кроме того, для развития гибридных компетенций необходимо практиковаться в реальных ситуациях, участвовать в нетворкингах, в проектах, где необходимо взаимодействовать с людьми из разных отделов или филиалов.

На формирование гибридных компетенций, помимо индивидуальных особенностей личности и окружения, также оказывает влияние уровень вовлеченности нанимателя в решение организационных вопросов, связанных с удаленной работой сотрудников, таких как техническая поддержка и логистика коммуникаций. Автономия, которую сотрудник имеет, работая удаленно, фактически сбалансирована базовой координацией компании.

Работодатель заинтересован в специалистах, которые эффективно выполняют свою работу, взаимодействуя с коллегами или партнерами в одном физическом пространстве и удаленно. При рассмотрении резюме кандидатов и при собеседовании важно убедиться в наличии soft skills гибридной компетенции. Реальные кейсы из практики соискателя помогут оценить компетентность кандидата для принятия окончательного решения, понять, каким образом та или иная гибридная компетенция помогла улучшить бизнес-процессы в предыдущей компании. Например, ведение виртуального проекта и управление командой, находящейся в разных часовых поясах, с выполнением работы в срок будет отличным показателем эффективности работы.

Как гибридная форма работы является неотъемлемой частью функционирования бизнеса, так и гибридная компетентность сотрудников определяет значимое преимущество бизнеса в новых реалиях.

Ю. В. Бекреева

ИНФЕРИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА НА ОСНОВЕ ОПИСАНИЯ ДЕЙСТВИЯ

Инферирование представляет собой когнитивную операцию извлечения смысла из речевых единиц, в результате которой формируется выводное знание. Как отмечает Е. С. Кубрякова, опираясь на непосредственно содержащиеся в тексте сведения, человек выходит за пределы данного и получает новую информацию. В нашем экспериментальном исследовании мы предприняли попытку рассмотреть процесс инферирования характеристики человека на основе описания его действий. Рассматриваемая проблема напрямую связана с вопросами организации и структурирования языкового сознания человека, что определяет актуальность предпринятого исследования.

Психолингвистический эксперимент был проведен в дистанционной форме на научно-экспериментальной платформе psytoolkit.org. Респондентами выступили 50 преподавателей английского языка МГЛУ. В качестве стимульного материала были предложены короткие тексты с описанием действия объемом не более 50 слов. В экспериментальных текстах были использованы глаголы, которые в импликационале значения включают определенную характеристику человека.

Согласно стохастической концепции значения М. В. Никитина, импликациональные признаки актуализируются при употреблении слова в речи с некоторой долей вероятности. Признаки сильного импликационала актуализируются в большинстве случаев; актуализация признаков слабого импликационала в равной степени возможна и проблематична. Негимпликационал включает признаки, которые представляются невозможными или маловероятными.

Наличие импликационального признака, отражающего свойство человека, было установлено в серии экспериментов по ассоциированию действия и характеристик человека. В первой серии респонденты оценивали правильность указанной характеристики в стимульных фразах *Person X [действие] Person Y. Person X is [характеристика]*. Во второй серии респонденты указывали первую характеристику, пришедшую в голову, на стимульную фразу *A person who [действие] others is…* Все глаголы рассматриваются в лексико-семантическом варианте, который выражен в субъект-объектной актантной рамке с антропонимическими актантами. Приведем пример глаголов и их сильноимпликациональных признаков, отражающих свойства исполнителя обозначенного действия:

listen ‘слушать’ – *attentive* ‘внимательный’;
care ‘заботиться’ – *kind* ‘добрый’, *attentive* ‘внимательный’;
understand ‘понимать’ – *not stupid* ‘неглупый’, *smart* ‘умный’;
forgive ‘прощать’ – *kind* ‘добрый’;
thank ‘благодарить’ – *polite* ‘вежливый’;
hurt ‘ранить, обижать’ – *not kind* ‘недобрый’, *bad* ‘плохой’;
lie ‘лгать’ – *dishonest* ‘нечестный’.

Указанные глаголы были помещены в следующий текст: *This person, PK by nickname, listened to her secrets and dreams and jokes. PK always cared about her well-being. He understood her well. PK forgave her occasional rudeness and thanked for occasional compliments. He never hurt her feelings or lied to her.* ‘Этот человек по прозвищу ПиКей слушал ее секреты, и мечты, и шутки. ПиКей всегда заботился о ее благополучии. Он хорошо понимал ее. ПиКей прощал ее случайную грубость и благодарил за случайные комплименты. Он никогда не ранил ее чувства или обманывал ее’.

В задании эксперимента было предложено дать характеристику главному персонажу (в представленном примере – ПиКею). В результате опроса были получены 34 разные реакции. Первый ранг в списке частотности заняла характеристика *caring* ‘заботливый’, второе место – *loving* ‘любящий’.

Анализ полученных реакций показал, что в процессе инферирования существенную роль играют деривационные связи: в списке реакций обнаружены однокоренные слова для следующих глаголов: *care – caring* ‘заботливый’ (14 ответов), *understand – understanding* ‘понимающий’ (6 ответов), *forgive – forgiving* ‘великодушный, снисходительный’ (3 ответа), *listen – (a good) listener* ‘(хороший) слушатель’ (1 ответ).

При помещении глаголов в отрицательную конструкцию актуализацию получают негимпликациональные характеристики или такие характеристики, которые находятся в антонимической связи с признаками сильного импликационала:

never hurt – kind-hearted ‘добросердечный’;

never lied – honest ‘честный’ (3 ответа), *faithful* ‘верный’ (2 ответа), *loyal* ‘верный, преданный’ (2 ответа), *sincere* ‘откровенный, честный’ (2 ответа), *trustworthy* ‘достойный доверия, надежный’ (2 ответа).

Пример ряда реакций, соотносимых с предикатом *lied*, иллюстрирует еще одну закономерность исследуемого процесса инферирования: поле реакций включает синонимы, отражающие общую смысловую категорию. Это доказывает, что при определении характеристики человека на основе воспринятой номинации действия, помещенной в контекст, речь идет не столько о системной связи конкретного глагола с конкретным прилагательным, сколько об общности компонента смысла. В значении глагола этот компонент смысла относится к периферийной, импликациональной части. В значении прилагательного, которое в данном случае следует рассматривать как вербализованное выводное знание, компонент смысла относится к интенсиональной части значения. Наличие в системе языка вариантности выражения компонента смысла обусловливает разнообразие полученных ответов в процессе инферирования.

Полученные реакции условно можно объединить в категории, отражающие свойство человека. Центральной категорией, объединяющей несколько групп характеристик, является «Эмпатия»: *empathetic* ‘чуткий’, *understanding* ‘понимающий’, *sensitive* ‘чувствительный’, *sympathetic* ‘отзывчивый’; группа «Внимание» *thoughtful* ‘заботливый, внимательный’, *considerate* ‘внимательный, деликатный’, *caring* ‘заботливый’, *protective* ‘заботливый, покровительственный’, *tactful* ‘тактичный’; группа «Доброта» *kind-hearted* ‘добросердечный’, *generous* ‘великодушный’, *forgiving* ‘великодушный, снисходительный’; группа «Любовь» *loving* ‘любящий’, *enamored* ‘влюбленный’.

Еще одну категорию для целого ряда реакций можно условно назвать «Честь, честность». Помимо указанных выше слов со значением ‘честный, надежный’, к данной категории мы относим следующие ответы: *decent* ‘порядочный’, *noble* ‘благородный’, *reliable* ‘надежный’ и русскоязычный ответ *справедливый, надежный*.

Следует отметить, что в поле реакций обнаружены только две негативные характеристики (единичные ответы): *henpecked* ‘подкаблучник’ и *любитель поплакаться на чужом плече*.

Таким образом, направление характеристики человека моделируется выбором лексических средств при описании действия. При этом можно с высокой долей вероятности спрогнозировать положительную или отрицательную оценку действующего лица. Одним из факторов, влияющих на вывод определенной характеристики из описания действий, является неоднократная актуализация компонента смысла. В представленном примере таким компонентом является признак ‘добрый’, который включен в импликационал нескольких глаголов, употребленных в тексте. Фокус внимания читателя может быть сосредоточен на определенной речевой единице при оценке характера действующего лица. В представленном примере такой единицей оказалось словосочетание *never lied*, которое актуализировало признак ‘честный’. Существенное значение имеет связность и непротиворечивость предикатной линии текста, в частотности, употребление глаголов-предикатов с общим значением социально конструктивного действия, действия направленного на благо другого человека.

А. А. Биюмена

СТРАТЕГИИ МЕДИАДИСКУРСА ТОЛЕРАНТНОСТИ

Толерантность представляет собой одно из необходимых условий общественного диалога, лежащего в основе гармоничных консонансных отношений в социуме, так как данный феномен фокусируется на добровольном признании человеком фундаментальных прав и свобод любых других граждан, которые сами не нарушают права и свободы других людей. Фундамент конструкта толерантности составляет позитивная идентичность коммуникантов и такое конструирование мира, которое предполагает формирование ценностных ориентаций и установок с учетом разнообразных образов жизни, мировоззрений, типов поведения и социокультурных идентификаций.

Как социокультурный феномен, толерантность выполняет ряд важных функций в обществе: гуманитарная (интегрирующая) функция означает формирование механизмов взаимопонимания и сотрудничества между различными группами, функции идентификации и социальной адаптации способствуют успешной социализации личности, аксиологическая функция нацелена на формирование в массовом сознании понимания значимости толерантных взаимоотношений, коммуникативная функция формирует продуктивный диалог и позитивные межгрупповые отношения, регулятивная функция направлена на налаживание отношений и регулирование взаимодействия между представителями групп.

В последние годы толерантность изучается как особая коммуникативная категория, обладающая собственным набором характеризующих свойств. Рассмотрение толерантности с позиций коммуникативного подхода подразумевает речевое воздействие с позитивными по отношению к адресату намерениями, реализованными в корректной форме.

Конститутивными признаками коммуникативной категории толерантности выступают способность успешно пересекать границы между разными культурами, аксиологический потенциал, особая языковая экспликация, а в ее содержании выделяются прескрипционный и информационно-содержательный аспекты. С точки зрения коммуникации толерантность соотносится, с одной стороны, с чертами кооперативного коммуникативного поведения языковой личности, с другой – с особенностями культуры общения социума, что является актуальным как для межкультурной, так и для внутрикультурной коммуникации.

Формированию толерантной коммуникативной среды и толерантного сознания в обществе способствует в том числе газетный дискурс толерантности. Он является разновидностью газетно-публицистического дискурса, отражающей отношения между людьми, социальными группами, народами, нациями и государствами, основанные на взаимопонимании, взаимопомощи, дружбе, солидарности, равноправии, и призванной способствовать формированию толерантного сознания, утверждать идеалы и практику толерантности в обществе, воспитывать уважение к иному, побуждать к взаимодействию. Поскольку дискурс средств массовой информации охватывает проблемы как общества в целом, так и различных социальных групп, медиа осуществляют важнейшие функции по формированию общественного мнения в отношении тех или иных групп людей и воспитанию уважительного отношения к ним.

Дискурс толерантности в печатных медиа реализуется с помощью ряда коммуникативных стратегий. Мы выделили следующие основные дискурсивные стратегии, которые часто используются в белорусской прессе в контексте дискурса толерантности: 1) стратегия сопереживания; 2) стратегия позитивного позиционирования; 3) стратегия солидаризации; 4) стратегия информирования.

Стратегия сопереживания в медиадискурсе толерантности направлена на то, чтобы вызвать сочувствие аудитории к определенным социальным группам, а тематической доминантой реализующих ее материалов выступают проблемы и трудности, с которыми сталкиваются представители соответствующей социальной группы.

В белорусских печатных изданиях стратегия сопереживания используется преимущественно в статьях о мигрантах и людях с ограниченными возможностями. В материалах, посвященных мигрантам, она чаще всего привлекается при описании проблем, из-за которых герои публикаций покинули свои родные страны (война, конфликт, бомбежка, противостояние, столкновение, нестабильность, нищета и т. д.): *Я приехал в Гродно 29 лет назад. Прежде жил неподалеку от Сухуми, в то время там шла война. Как и сотни тысяч моих земляков, я был вынужден оставить все и спасаться из зоны конфликта* (НГ, 19.02.2021).

Стратегия позитивного позиционирования заключается в том, что объект описывается исключительно с положительной стороны.

Дискурс толерантности характеризуется ярко выраженным аксиологическим модусом – в нем представители разнообразных групп практически всегда характеризуются положительно.

Тематические доминанты реализующих данную стратегию материалов – счастливая жизнь представителей той или иной группы населения, их успешная адаптация в обществе и приносимая ему польза. Основной жанр статей, в которых привлекается эта стратегия, – «история успеха». В рамках дискурса толерантности такие тексты рассказывают о том, как люди, принадлежащие к тем или иным социально уязвимым группам населения, живут счастливой полноценной жизнью и добиваются успеха в социуме.

Белорусская пресса регулярно рассказывает истории успеха пожилых людей, инвалидов и мигрантов. Чаще всего это нарративы об активных и энергичных пенсионерах, а также об инвалидах и иностранцах, хорошо адаптированных в белорусском обществе: *Активность и трудолюбие нашего героя в его 89 лет – пример и мотивация для молодежи* (ГВ, 11.02.2021); *Одаренный ученик увлекается программированием, планирует разработать приложение для изучения незрячими людьми иностранных языков. Парень успешно участвует в предметных олимпиадах, и это далеко не все его таланты* (ЗЮ, 11.02.2021).

Стратегию солидаризации эксплицируют материалы, в которых речь идет о дружбе, сотрудничестве, взаимодействии, помощи, поддержке: *Наша цель – объединить усилия и максимально помочь им самым необходимым* (СБ, 14.08.2014); *Минск и Душанбе – друзья и стратегические партнеры <…> Не иначе как братскими называли и отношения между нашими странами и народами* (СБ, 29.06.2019); *Одна из наших задач – объединить усилия госорганов, бизнес-сообщества и общественных организаций. Мы помогли скоординировать деятельность благотворительных организаций, Министерства здравоохранения, Фонда ООН в области народонаселения, Парка высоких технологий* (НГ, 14.08.2020); *Немецкие партнеры общественного объединения «Инвалиды-спинальники» предоставили функциональные кровати, переоборудовали санузлы, душевые, установили ванну с подъемником* (ГП, 02.03.2018).

Цель стратегии информирования – рассказать аудитории о жизни и проблемах определенной группы людей, показать их специфические особенности, о которых читатели чаще всего имеют недостаточно информации. В белорусских газетах стратегия информирования обычно используется в статьях, посвященных людям с ограниченными возможностями и представителям этнических и конфессиональных групп.

Информирующие публикации о национальных и этнических меньшинствах направлены на то, чтобы познакомить читателей с их историей, обычаями, традициями, кухней, что, в свою очередь, может способствовать разрушению предрассудков и преодолению ксенофобии: *Таджик обязательно пригласит гостя за стол. Будет печально удивляться, если попытаетесь из вежливости отказаться. Там, наоборот, такое поведение*

считается невежливым. Вам предложат не менее семи смен блюд. Причем последним обязательно будет классический местный плов, и до этого момента выходить из-за стола – моветон. Хозяин не то чтобы обидится, но расстроится очень. Будет думать, что сам что-то сделал не так, и корить прежде всего себя за это. Такие вот тонкие струны ментальности этих душевных людей (СБ, 29.06.2019).

Информирующие материалы о людях с ограниченными возможностями и особенностями психофизического развития направлены на предоставление обществу информации о проблемах таких людей и об особенностях протекания конкретных заболеваний. Например, в последнее время в прессе часто встречаются публикации, посвященные проблеме аутизма, о котором еще несколько лет назад было недостаточно информации в пространстве массовой коммуникации: *То, что посторонним людям часто кажется проявлением избалованности и «испорченности» ребенка, может быть связано с тяжелым нарушением развития – ранним детским аутизмом* (Перамога, 02.04.2021).

Дискурс толерантности в прессе способствует предотвращению конфликтов, укреплению диалога и формированию солидарности в обществе.

А. М. Бут-Гусаим

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Языковая личность представляет собой совокупность коллективного и индивидуального компонентов, которые сосуществуют в неразрывной связи друг с другом. Взаимодействие языка и культуры внутри определенной лингвокультуры находит отражение и на лексическом уровне, а именно в единицах, обладающих национально-культурной спецификой, культурным фоном. Поскольку, как справедливо утверждают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, в процессе коммуникации наблюдается не только обмен данными, но и передача определенных культурных подтекстов, очевидно, что успешность коммуникативного акта зависит от знания участниками культурного фона слов. Данная работа посвящена изучению степени сформированности языковой личности иностранных студентов, изучающих русский язык, через ассоциативный эксперимент. Целью работы является установление спектра лексических единиц, в частности имен собственных, которые ассоциируются у иностранных студентов с Беларусью, т.е. являются частью культурного фона и составляют основу вторичной языковой личности.

В современной ономастике, науке об именах собственных, оптимальное структурирование пространства предложено А. В. Суперанской. Ведущей, с точки зрения автора, является предметно-номинативная классификация, поскольку «соотнесенность с предметом, как правило, определяет “лицо”

имени и его характеристики». Принимая во внимание лингвистические и экстралингвистические характеристики имен собственных, А. В. Суперанская предлагает следующую классификацию имен в связи с именуемыми объектами:

а) имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые. По мнению автора, в эту группу входят антропонимы (личные имена людей); зоонимы (клички животных); мифонимы (имена любой сферы ономастического пространства в мифах, эпопеях, сказках, былинах);

б) наименования неодушевленных предметов. Согласно А. В. Суперанской, эта подгруппа включает топонимы (наименования населенных пунктов); космонимы и астронимы (наименования космических объектов); фитонимы (наименования растений); названия средств передвижения; сортовые и фирменные названия;

в) имена собственные комплексных объектов. А. В. Суперанская включает в данную классификацию названия предприятий, учреждений; хрононимы (имена исторически значимых отрезков времени); названия праздников, юбилеев, торжеств; названия мероприятий, войн; названия произведений литературы; документонимы; названия стихийных бедствий; фалеронимы (имена собственные любого ордена, медали).

Именно эта классификация была положена в основу разработки анкеты для ассоциативного эксперимента. Нами было выделено 10 наиболее общих категорий, тем или иным образом связанных с Беларусью: «Имя человека (реального или вымышленного)», «Название животного (реального или вымышленного)», «Название растения (реального или вымышленного)», «Наименование географического объекта», «Название организации», «Название события или периода времени», «Название праздника», «Название средства массовой информации», «Произведение живописи», «Цвет». Известно, что метод ассоциативного эксперимента, как свободного, так и направленного, позволяет выяснить, как устроены фрагменты языкового сознания у носителей языка. На основании свободного ассоциативного эксперимента можно, сравнивая ответы-реакции разных испытуемых, найти наиболее частые, общие. Как правило, результаты подобных исследований уникальны и специфичны в связи с тем, что проблематично предугадать прецедентные явления, которые будут актуализованы в ответах. Нам представляется целесообразным использование направляемого ассоциативного эксперимента, в котором предлагаются категории для структурирования реакций, т.е. накладываются ограничения на выбор подходящих слов из имеющихся в распоряжении категорий.

В качестве материала для исследования нами были использованы реакции, представленные в анкетах. В опросе приняли участие 43 респондента: студенты 2–4 курсов переводческого факультета иностранного отделения, студенты из Китая, Турции, Кореи и Туркменистана. Представим далее количественный и качественный анализ полученных данных. Обработка материала позволила выявить некоторые особенности. Лишь незначительную

часть ответов можно отнести к стереотипным культурным представлениям. Так, ядро ассоциативного поля «Беларусь» составляют такие реакции, как *зубр* – 19 ответов, *зеленый* и *Минск* – 12 ответов (44 % в категории «Животное» и 28 % соответственно в категориях «Цвет» и «Наименование географического объекта»). Личность президента Республики Беларусь является узнаваемой персоналией, но в ядро мы ее не включаем, поскольку это всего лишь наше предположение, что варианты А. Лукашенко, Александр и Саша относятся к одному и тому же человеку (категория «Имя человека»). Если предположить, что варианты с фамилией, полным именем и краткой формой относятся к одной и той же персоналии, то такие реакции составили примерно треть ответов. На периферии ассоциативного поля расположены следующие реакции: по 6 упоминаний названия растения *береза* (14 %) и СМИ канала «*Беларусь*», 4 ответа в качестве примера организации *МГЛУ* (9 %), по 3 ответа (всего лишь 7 %) – *Чернобыль* и *Марк Шагал* в качестве ответов в категориях «Название события или периода времени» и «Произведение живописи».

Далее представим ответы респондентов, зафиксированные в единичных либо крайне немногочисленных случаях. Проиллюстрируем ответы в категории «Имя человека (реального или вымышленного)» подробнее. Всего было представлено 25 разных имен, причем 20 из них упоминались однократно, что составляет 46 % ответов: *Янка Купала*, *Леонид*, *Наташа*, *Елена*, *Павленко*, *Амира*, *Ксюша*, *Антон*, *Андрей*, *Влад*, *Дуня* и другие. Подобная тенденция наблюдается во всех категориях. Далее в порядке убывания вариативности реакций: 22 неповторяющихся события/периода времени, по 21 несовпадающему варианту растений и произведений живописи, 20 названий средств массовой информации, по 19 наименований географических объектов и названий организаций как самые многочисленные; наименьшее количество вариантов отмечено в категории «Название животного (реального или вымышленного)» – 16 ответов, 14 ответов в категории «Название праздника» и всего лишь 11 ответов в категории «Цвет», с учетом их комбинаций.

Большое разнообразие реакций является показателем неравномерности составляющих языкового сознания студентов, изучающих русский язык. При подобной вариативности мы можем судить о большей динамичности сознания, что отражает активное усвоение новых единиц русского языка. Посредством ассоциативного эксперимента становится очевидным, что в межкультурном общении большое влияние имеют опыт, особенности памяти и языковая компетенция респондентов.

В результате обработки полученных данных мы пришли к следующим выводам. Вторичная языковая личность иностранных студентов 2–4 курсов переводческого факультета сформирована в достаточной мере для общения по подготовленным темам. Шаблонные стереотипные реакции были получены в категориях «Животное», «Цвет» и «Наименование географического объекта». В остальных категориях реакции были менее предска-

зуемы, что объясняется разным личным опытом, уровнем фоновых знаний и релевантностью того или иного пункта в неучебном формате. Подобные результаты могут быть интересны как кураторам групп при организации мероприятий, так и преподавателям при выборе материала для учебных занятий.

Т. В. Еромейчик

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На сегодняшний день происходит глобальная трансформация реклам ной коммуникации из экономического феномена в активный социокультурный механизм управления массовым сознанием. Роль рекламы в информационном пространстве современного человека трудно переоценить: она активно воздействует на повседневное поведение людей, реализуя соответствующую коррекцию мотивационных установок, становясь своеобразным аксиологическим ориентиром социума. В то же время, чтобы соответствовать актуальным и потенциальным потребностям адресата, реклама вынуждена опираться на существующие культурные универсалии, учитывать национально-культурный фон и характерные способы выражения ментальных категорий. Эффективная реклама аккумулирует культурный опыт человечества и апеллирует к коллективной социальной памяти.

Современную рекламу можно охарактеризовать как неомифологическую коммуникацию, основу которой составляют бессознательные ассоциативные комплексы, очень слабо поддающиеся коррекции и рациональным возражениям. При наличии новейших приемов реализации прагматического воздействия на аудиторию реклама, тем не менее, активно апеллирует к мифологическому сознанию индивида, использует универсальные, закрепленные тысячелетиями психической эволюции образы, составляющие основу коллективного бессознательного.

При этом в рамках настоящего исследования миф рассматривается не как особый жанр литературного стиля, а как специфическая форма сознания, обладающая набором уникальных установок, вступающих в противоречие с научным осмыслением действительности. Мифическое восприятие окружающего мира носит иррациональный, иллюзорный характер. Рекламная коммуникация, как ни одна иная разновидность массовой коммуникации, демонстрирует органичное взаимодействие фактуальной и мифологической составляющих.

Эффективность подобного амбивалентного взаимодействия с адресатом, как представляется, обусловлена обращением к наиболее глубоким «этажам» психического, обеспечивающим аксиомный характер воспринимаемой информации. Это способ воздействия, рассчитанный на некритическое восприятие сообщений, в которых нечто утверждается или отрицается без

доказательств. Истинность подобных контекстов не вызывает сомнения, поскольку они уже подкреплены и доказаны символами, функционирующими на уровне бессознательного.

Так, одной из наиболее активно используемых в дискурсе рекламы установок мифологического восприятия является в о л ш е б н о с т ь – вера в чудо, мгновенное решение существующих проблем при помощи рекламируемой продукции: 1) *Estee Lauder. Now get extremely long, way-out-there lashes that defy reality. ElongEX formula extends natural lashes to supernatural length – up to 50 % longer. Super Traxion Brush separates, defines and lengthens beyond belief*; 2) *L'Oreal. New Refinish Micro-Dermabrasion Kit. In just 2 minutes, retexturize, reilluminate, rejuvenate your skin*; 3) *Crest Vivid White Toothpaste can give you a noticeably whiter smile in just 14 days*; 4) *Экопарк «Акварель». Восьмое чудо света*; 5) *Юридическая группа «Беляевы и партнеры» не просто решает Ваши проблемы, а превращает их в ваши сильные стороны*.

В ряде случаев рекламный текст или наименование объекта рекламы содержит саму лексему *магия*: 1) *Mystical and Magical. Nokomis*; 2) *Just a bit of magic. Panasonic*; 3) *«Магия» – желанное мороженное*; 4) *Belor Design. Магия преображения*.

В подобной рекламе наблюдается, как правило, нарушение причинно-следственной связи, а эффективность использования рекламируемого товара значительно гиперболизируется. Приобретаемая продукция становится средством удовлетворения потребностей более высокого уровня: гигиенические средства, продукты питания, одежда рассматриваются как средство достижения соответствующего образа жизни, карьерного роста, успеха у противоположного пола и т.п.

Второй по частотности использования установкой следует признать а н т р о п о м о р ф н о с т ь – наделение рекламируемых объектов признаками живых организмов. В рекламном дискурсе товары оживают, разговаривают, испытывают разнообразные эмоции. Такая форма подачи материала не только встречает благоприятный отклик у аудитории за счет привнесения некоторого элемента юмора, но и позволяет создать иллюзию особой эффективности рекламируемого товара или услуги: 1) *«Как прошел вечер? Пятно от вина? От него не останется и следа. Что это? Духи? Опять с ней встречался? Что ж, я избавлюсь от этого запаха. Больше ничего не хочешь постирать? А жаль… Я бы справилась». Бытовая техника «Атлант». Говорит сама за себя*; 2) *«Я карп. Мне не нужна машина. А так купил бы ее на av.by»*.

Нередко адресант рекламного текста стремится создать дополнительный аргумент в пользу своей продукции за счет апелляции к т о т е м и ч н о с т и массового сознания. Реализация данного приема связана с использованием в рекламе животных-тотемов или животных тотемической символики. Это приводит к внутреннему убеждению, что посредством употребления указанного продукта адресат сможет достигнуть определенных успехов в социальном взаимодействии с окружающими. Анализ актуальных рекламных сообщений позволяет заключить, что наиболее характерными для дискурса

рекламы тотемными животными являются: голубь, воплощающий любовь и мир; собака, символизирующая верность и бдительность; пчела, ассоциирующаяся с усердием и трудолюбием; слон, демонстрирующий мудрость и спокойствие и др. В качестве иных примеров тотемической апелляции можно привести изображение в рекламе компании Velcom льва как символа достоинства и могущества, в рекламе банка ВТБ – черепахи как символа долголетия и основательности, в рекламе техники Bosch – бабочки как символа преображения.

При продвижении товаров, адресованных состоятельным клиентам, определяющим, как правило, становится ф е т и ш и з м – наделение отдельных предметов магической силой и знаковым статусом: 1) *You never actually own a Patek Philippe. You merely look after it for the next generation*; 2) *Bentley. This car pollutes little because just a few can afford it*; 3) *Cuban Excaliburs are preferred by those uncompromising leaders who strive for excellence*.

Наконец, любой рекламный текст настаивает на р и т у а л ь н о с т и – необходимости постоянного воспроизведения действия по строго канонизированным правилам. Согласно рекламодателю, только при систематическом, ритуальном использовании продукции можно достигнуть желаемого результата: 1) *Use new Noxzema Continuous Clean daily and feel the citrusy tingle while it deep cleans*; 2) *Toyota. Adventure. Every day*; 3) *Витаминно-минеральная серия «Антиоксикапс». Ежедневная помощь организму*; 4) *Включая в ежедневный рацион питания максимально полезное молоко «Витамакс», Вы заботитесь о себе и своей семье.*

Таким образом, кодирование информации с учетом единого мифологического пространства культуры, комплекса имеющихся социокультурных установок позволяет наделить рекламируемые объекты и услуги изначальной эмоциональной привлекательностью, создать запланированные ассоциации, придать сообщению дополнительную убедительность и силу, обеспечив тем самым легкость и естественность его восприятия.

Е. А. Завадская, К. П. Платунова

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОДЫ
(на примере деятельности модного дома Balenciaga)

Мода представляет собой сложный социокультурный и эстетический феномен с развитой семантической структурой, которая не только находится в непрерывном коммуникативном взаимодействии с объектами внутри системы, но и испытывает непосредственное влияние внешних экономических, политических, социальных и культурных факторов.

Мода распространяется на все явления культуры и является одной из форм массовой коммуникации. Осознание моды просто невозможно без участия индивида – непосредственного субъекта моды, который осознает свою значимость.

Понятие моды, рассматриваемое, как системообразующий компонент социального мира, является средством выражения своеобразия национального характера. Таким образом, можно утверждать, что с одной стороны, мода национальна, так как способна порождаться конкретным человеком, живущим в определенной стране и творящим ее культуру. С другой стороны, мода универсальна, так как устанавливает свои законы для всех и повсеместно.

История культуры доказывает, что мода обладает особым посланием, выражающим картину мира определенной эпохи и передающим систему ценностных ориентаций, эстетических вкусов, стилей, господствующих в определенный исторический период. Мода – это особый способ отражения коллективного представления об идеале.

В своей книге «Мода и люди» А. Б. Гофман выделяет пять основных функций моды: демаркационную, нивелирующую, функцию социализации, функцию престижности и функцию психологической разрядки.

Рассмотрим, как данные функции отражает один из самых известных и скандальных Модных домов – Balenciaga.

1. Демаркационная функция – это модные стандарты Balenciaga. Данный бренд позиционирует себя как «богатый бунтарь, разрушающий общепринятую красоту».

Одним из хитов бренда еще при его создателе Кристобале Баленсиага становится платье babydoll. Пока остальные модные дома тех времен пытались подчеркнуть силуэт, Баленсиага, напротив, двигался от обратного и предлагал клиенткам широкие плечи и объем в области талии. По словам самого Баленсиага, основным посланием такого нетипичного для тех времен «oversize» было подчеркивание неидеальной красоты. «Женщине необязательно быть идеальной или даже красивой, чтобы носить мои платья. Платье сделают все за нее», – утверждал Кристобал.

На сегодняшний день дизайнером модного дома Balenciaga является Демна Гвасалия. Среди его работ особую популярность получили его ugly shoes (объемные, уродливые кроссовки), которые первоначально вызвали полное непонимание окружающих, но уже через некоторое время стали копироваться другими модными домами и брендами масс-маркета. Считается, что появление данного тренда – это ответ на чрезмерную сексуальность, царившую в 2000-х годах.

Стиль милитари, который использовали ранее только военные и сотрудники спецслужб, также встречается в коллекциях Модного дома Balenciaga. Постепенно утилитарные предметы перекочевали в разряд городского шика. Данный стиль нашел свое отражение в камуфляже, грубой обуви и материалах, а также в брутальной фурнитуре.

Еще одним примером выполнения демаркационной функции является отрывок из фильма Рубена Эстлунда «Треугольник печали». В этом отрывке можно наблюдать, как бренд позиционирует себя и выделяет среди других. Balenciaga – это про роскошь и презрение к покупателям, про следование определенному имиджу, про силу и неприступность.

2. Нивелирующая функция – модные тенденции Balenciaga формируют «новую роскошь», которая внешне не отличается от одежды низшего и среднего класса.

Так, например, в мае 2022 г. бренд выпустил новую модель кед Paris, на которые нанесены пятна, имитирующие грязь, а также царапины и потертости. Стоимость таких кроссовок, однако, перевалила за 1800 $ за пару, в то время как обычная модель стоит чуть более 600 $.

Годом ранее Демна Гвасали уже выпустил линейку осенней коллекции, которую дополнил длинным синим худи с лаконичной надписью Balenciaga, отличительной чертой которого стали специально сделанные дырки. Прорезы с необработанными краями украшают толстовку по всему периметру. Изготовленное из полиэстера худи представлено как в мужской, так и в женской размерных сетках. Стоимость такого дизайнерского решения составляет более 1700 $.

Итак, модный дом Balenciaga выставляет высокую цену за отрицание комфорта и общепринятой красоты.

3. Функция социализации – модные стандарты отражают все значимые процессы в обществе (агендерность, толерантность, декриминализация, педофилия и т.д.).

Агендерность – главный посыл Balenciaga. Так, например, совсем недавно бренд Balenciaga решил выпустить обувь унисекс, но ограничил количество размеров. Новые балетки для мужчин с традиционным маленьким бантиком посередине выполнены в нескольких оттенках: бирюзовом, черном и светло-бежевом. Обувь представлена в размерах от 39 до 46. И на самом сайте Модного дома коллекцию представляют только мужчины.

Бренд очень четко реагирует на современный тренд стирания общепринятых табу. Об этом свидетельствует недавняя коллекция Balenciaga с детьми-моделями с игрушками в бандажах БДСМ. Вскоре после появления фото в СМИ известный модный дом обвинили в распространении детской порнографии из-за БДСМ-атрибутики на съемке с детьми. Спустя некоторое время после разразившегося скандала креативный директор дома принес извинения в социальных сетях и пообещал судится с дизайнерами, придумавшими съемку.

Однако на других рекламных снимках бренда также нашли «заигрывание» со скользкой темой. В частности, договор о виртуальной детской порнографии и книгу работ художника Микаеля Борреманса, который рисовал голых детей. В контексте скандала появление таких деталей становится двусмысленным.

4. Функция престижности – в контексте данной функции носить Balenciaga означает разделять ценности бренда, быть своего рода «бунтарем». Тенденции модного дома позволяют создать иллюзию более высокого социального статуса. Путем подражания модным стандартам и лидерам мнений Balenciaga позволяет преодолевать чувство неполноценности и выделиться из толпы. Учитывая ценовой сегмент и богатую историю модного дома, человек приобретает не просто вещь, но и определенные эмоции,

статус и уважение. Более того, такому бренду, как Balenciaga свойственно создание искусственного дефицита. Такой метод дарит клиентам иллюзию обладания лимитированной вещью.

5. Функция психологической разрядки – «бунтарь Balenciaga» выбивается из монотонности жизни, предоставляя комфорт и удобство. Особой популярностью пользуются кроссовки Balenciaga Triple S, которые первоначально удивляли покупателей своими необычно большими формами. Однако вскоре данная модель завоевала любовь потребителей не только своим комфортом, но и универсальностью.

Дизайнер Модного дома не боится провокаций, напротив, он создает их. Гвасалия создал настоящий ажиотаж вокруг желтых футболок курьеров DHL, которые продавал за 200 $. Это он предложил миру сапоги-лосины, а затем и водолазки-перчатки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современная мода, выполняя основные функции своей деятельности, очень чутко реагирует на процессы, происходящие в обществе, и одновременно представляет собой инструмент для их продвижения и укоренения.

Е. А. Завадская, В. А. Рябых

ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ВНЕШНЕГО ИМИДЖА ГОСУДАРСТВА
(на примере современной Франции)

Жизнь государства во многом зависит от того, как оно воспринимается мировым сообществом, – от его внешнего имиджа. Привлекательный внешний имидж обусловливает уважение к государству на международной арене, учет его интересов и в итоге влияет на стабильность и благополучие.

Под *внешним имиджем государства* понимается устойчивый образ, сформировавшийся в массовом сознании населения иностранного государства под воздействием естественных и искусственных причин. В ряде исследований по имиджу подчеркивается, что имидж всегда имеет искусственную природу, т.е. является результатом целенаправленной работы акторов политического процесса; этим он и отличается от образа, формирующегося стихийно.

Работа по созданию благоприятного внешнего имиджа активно ведется по многим направлениям, внутри государства и за его пределами. Его можно усилить либо ослабить посредством специальных информационных технологий и психологических приемов. Имидж страны формируется благодаря объективным факторам и субъективным факторам.

К объективным факторам относятся условно-статические (характеристика территории, исторические события, особенности социума) и условно-динамические (лидер страны, политическое устройство и социальные гарантии) характеристики.

Франция расположена в Западной Европе и является одной из крупнейших европейских стран. Она также имеет выход к Средиземному морю на юге и к Атлантическому океану на западе. Побережья страны являются популярными туристическими направлениями. Для обозначения Франции часто используют шестиугольник, т.к. он напоминает ее форму.

Экономика Франции является одной из крупнейших и наиболее развитых в мире. Она относится к числу крупнейших экономик Европейского союза, и Франция является членом ОЭСР и ВТО. Крупнейшими секторами экономики являются машиностроение, химическая промышленность, автомобильная промышленность, энергетика, аэрокосмическая промышленность и сельское хозяйство.

Кроме того, Франция имеет развитую систему социального обеспечения, которая включает здравоохранение, образование и пенсии. Эта система помогает обеспечивать высокий уровень жизни для большинства граждан.

Франция – это страна с богатой историей и культурой. В ее истории было много важных событий, которые повлияли не только на саму Францию, но и на мировую историю. Например, всем известна Марианна, символизирующая свободу, или Жанна д'Арк – национальная героиня, которая играла ключевую роль во время Столетней войны между Францией и Англией. Наполеон – один из самых известных и влиятельных лидеров в истории Франции, а также один из наиболее узнаваемых исторических персонажей в мировой истории.

Франция известна своими изобретениями. Армейский револьвер и 75-мм пушка являются важным оружием, которое оказало большое влияние на ход истории.

Франция является одной из самых мультикультурных стран в Европе, где проживают представители разных этнических групп. Французы составляют основную национальность, но также существуют значительные иммигрантские группы. В основном это алжирцы, марокканцы, португальцы. По данным на 2022 г., во Франции проживало 7,0 млн иммигрантов, что составляет 10,3 % от общей численности населения. Из них 2,5 млн иммигрантов (36,0 %) это граждане Франции. Они получили французское гражданство с момента своего приезда во Францию. Каждая из этих национальностей имеет свои уникальные культурные и социальные особенности, которые влияют на общество и культуру Франции. Мигранты часто сталкиваются с проблемами адаптации, дискриминации и социальной и экономической исключенности, которые необходимо решить для создания более инклюзивного и разнообразного общества.

Население Франции довольно старое – в стране проживают большое количество пенсионеров. Тем не менее, страна также имеет большую молодежную культуру, которая отличается от культуры старшего поколения.

К условно-динамическим характеристикам относятся субъективные факторы, которые включают в себя имидж президента и стереотипы, формирующие имидж страны.

Имидж лидера Франции зависит от многих факторов, таких как политические решения, экономическая ситуация в стране, отношения с другими странами и т.д. На текущий момент президентом Франции является Эммануэль Макрон, который занял эту должность в мае 2017 года.

Макрон выступает за либеральные реформы в экономике и социальной сфере, а также за более интегрированную и единую Европу. Он проводит активную внешнюю политику, участвуя в решении многих международных конфликтов и обращаясь к мировым лидерам.

Имидж Макрона в мире может быть описан как смелый и прогрессивный лидер, который стремится к преодолению национальных границ и созданию более сплоченного и сильного мира. Однако внутри страны он столкнулся с вызовами, связанными с недовольством населения некоторыми из его реформ. Это влияет на его общий имидж в глазах французских граждан, который в основном формируется за счет различных историй, скандалов, связанных с ним. Его личная жизнь также оказывает большое влияние на формирование его имиджа.

Французы даже придумали глагол *macronier*, что означает ‘меняться под влиянием Макрона и его идей’.

Франция – это республика с полупрезидентской формой правления. Она является демократическим государством.

Франция имеет одну из самых развитых систем социальных гарантий в мире. Эти гарантии включают в себя многочисленные программы, которые предоставляют гражданам доступ к здравоохранению, образованию, пенсиям и другим видам социальной помощи.

Также во Франции существует широкая система социальных пособий и льгот, которые предоставляются гражданам в зависимости от их доходов и семейного положения. Это могут быть выплаты по безработице, субсидии на жилье, дополнительные выплаты по детским пособиям и т.д.

Кроме того, во Франции существует обширная система пенсионных выплат, которая гарантирует, что граждане с могут получать стабильный доход после выхода на пенсию. Нынешний возраст выхода на пенсию во Франции – 62 года – самый низкий в Европе. Но недавно президент подписал указ о повышении пенсионного возраста. Эта реформа вызвала волну масштабных протестов.

О Франции и французах существует множество стереотипов. Многие из них сложились исторически, другие – под влиянием массовой культуры. Например, самые популярные стереотипы о французах – это то, что они грубы, ленивы, при этом очень элегантны и романтичны.

Таким образом, внешний имидж Франции успешно сочетает в себе восприятие не только ее благоприятного географического положения, яркой истории, богатой событиями, повлиявшими на историю нескольких континентов (объективные факторы), но и восприятие современного французского социума, развивающего культуру протеста, испытывающего экономические и политические трудности (субъективные факторы).

Ю. А. Кобранова

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере МГЛУ)

Важной частью образовательного процесса в системе высшего образования является коммуникация. От слаженного функционирования каналов коммуникации зависит успех всех участников этого процесса. В настоящее время развитие информационных технологий и средств связи позволяет выбрать наиболее удобные и эффективные формы общения и взаимодействия, избежать сложностей в реализации учебных и воспитательных задач, построить доверительные отношения между участниками образовательного процесса.

Данное исследование проводилось с целью выявления наиболее предпочитаемых каналов связи между участниками образовательного процесса, а также определения основных задач коммуникации, которые обычно ставятся участниками. Результаты исследования позволяют более точно оценить актуальность и эффективность используемых в учреждении высшего образования каналов коммуникации и дают возможность скорректировать использование цифровых ресурсов при взаимодействии между участниками образовательного процесса.

В качестве главного метода исследования использовалось онлайн-анкетирование, респондентами которого стали студенты 1–5 курсов переводческого факультета МГЛУ (всего 314 человек). Вопросы анкеты были посвящены внутренней вертикальной (разностатусной) коммуникации между студентами и преподавателями, студентами и администрацией учреждения высшего образования, а также внутренней горизонтальной (равностатусной) коммуникации между студентами.

Анализ ответов показал, что большинство студентов удовлетворены полнотой и своевременностью получения информации о текущих занятиях, заданиях, отметках (65 %) и о текущих проектах и событиях в университете (68 %), однако данный показатель требует значительной доработки, так как качество и скорость удовлетворения информационных потребностей оказывают огромное влияние на мотивацию студентов к обучению и эффективность образовательного процесса в целом.

При общении с преподавателями студенты чаще всего используют чаты в социальных сетях (76 %), личное общение (63 %) и электронную почту (49 %). Реже всего при данном взаимодействии студенты прибегают к телефонным звонкам (3 %).

Активное использование электронных средств коммуникации можно объяснить возможностью передачи и получения различных типов сообщений (текстов, аудио- и видеофайлов), а также быстротой обратной связи. При этом данный канал взаимодействия не нарушает границы личного пространства его участников, так как позволяет самостоятельно выбрать удобный для себя формат и момент для ответа.

Личное общение помогает уделить внимание каждому студенту, учитывает его личностные характеристики, способствует установлению доверительных отношений, дает возможность получить мгновенные ответы на интересующие вопросы и эмоциональную реакцию на них. Следует отметить, что используемые каналы взаимодействия вполне удовлетворяют студентов, о чем свидетельствуют данные опроса.

Несмотря на то, что у преподавателей и студентов может быть много общего – и научные интересы, и человеческие ценности, и увлечения, – студенты не считают это основанием для общения на равных (51 %) либо никогда над этим не задумывались (22 %). Большинство из них выстраивают уважительные и доверительные отношения с преподавателями и имеют возможность инициировать коммуникацию (68 %).

При общении с преподавателями студенты решают различные задачи, но, как показал опрос, основная цель общения не выходит за рамки учебного процесса. В первую очередь, студенты стремятся получить новую информацию (89 %), обеспечить взаимодействие (55 %) и отобразить накопленные знания (39 %). Лишь 17 % используют общение с преподавателем, чтобы выразить свои чувства и отношение к миру.

Анализ результатов опроса выявил проблему взаимодействия студентов и администрации учреждения высшего образования (ректор, проректоры, декан, работники деканата). 43 % респондентов заявили, что не общаются с представителями администрации, 28 % общаются очень редко (1 раз в семестр/месяц). Лишь 16 % опрошенных отметили, что видятся с представителями администрации каждый день или раз в неделю. Чаще всего взаимодействие происходит через личное общение (48 %). Гораздо реже для этой цели используются электронная почта (23 %) и чаты в социальных сетях (17 %). Телефонные звонки, так же, как и при общении с преподавателями, не являются популярным каналом коммуникации (5 %). Стоит отметить, что студенты хотели бы иметь возможность больше использовать чаты в социальных сетях (36 %) и электронную почту (31 %) для взаимодействия с администрацией учреждения высшего образования.

О слабой вовлеченности студентов в организацию образовательного процесса в учреждении высшего образования предположительно говорит и тот факт, что лишь 53 % опрошенных считают, что у них есть возможность инициировать взаимодействие с представителями администрации. 41 % не задумывались об этом, и 6 % уверены, что такой возможности у них нет.

Согласно опросу, основными мотивами для взаимодействия с органами управления учреждением высшего образования и факультетом являются обеспечение взаимодействия (67 %) и получение новой информации (66 %). Относительно небольшой процент студентов (11 %) используют общение с представителями администрации для того, чтобы выразить свои чувства и отношение к миру.

Не менее важную роль в функционировании любой организации имеет также и внутренняя горизонтальная коммуникация. Исследование показало

высокий процент вовлеченности студентов в общение друг с другом: 93 % респондентов общаются ежедневно по учебным вопросам и 81 % – во внеурочное время. При этом, 76 % студентов имеют друзей среди одногруппников. Главной задачей при общении с одногруппниками студенты считают взаимодействие (96 %). 50 % опрошенных предпочитают обмениваться знаниями и новой информацией, а 28 % совместно используют накопленные знания для написания конспектов и рефератов. Признаком дружеских отношений среди студентов может служить достаточно высокий процент тех, кто, главным образом, использует коммуникацию с одногруппниками для выражения своих чувств и отношения к миру (62 %). В отличие от внутренней вертикальной коммуникации при взаимодействии с одногруппниками студенты предпочитают личное общение (85 %), а электронная почта практически не используется. Ее с успехом заменяют чаты в социальных сетях (83 %), которые, по результатам опроса, являются лидером среди каналов коммуникации на всех уровнях.

Таким образом, проведенное нами социологическое исследование по вопросу взаимодействия между участниками образовательного процесса дало более точное представление об эффективности каналов коммуникации в учреждении высшего образования, выявило некоторые проблемы и может в дальнейшем служить импульсом для поиска возможных решений, способов более активного вовлечения студентов в образовательный процесс и более тесного сотрудничества для улучшения качества образования.

А. В. Коваленя

ОБРАЗЫ КУРИЦЫ, СОБАКИ И ЛОШАДИ В ОПИСАНИИ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА

Наименования одних и тех же представителей животного мира в ряде языков и культур способны выражать различные оценки и описывать специфический набор качеств в сравнениях, метафорах, пословицах и поговорках. Описываемое качество и оценка зависят от ассоциаций, которые возникают у представителя этнокультурного сообщества с определенным животным. Так, образы курицы, собаки и лошади наглядно иллюстрируют этот факт. С целью выявить несовпадения в описании качеств человека при помощи одних и тех же наименований животных были проанализированы сравнения и метафоры с указанными образами из национальных корпусов русского, белорусского, английского и турецкого языков.

Так, в русском языке при помощи образа к у р и ц ы описываются такие качества, как **медлительность** (рус. *шевелись, а то, как курица отмороженная*); **внешняя непривлекательность** (рус. *синие да старые, как куры инкубаторские*); **жалкий внешний вид** (рус. *курица с подбитым крылом*; *мокрая курица*); **глупость** (рус. *курица ты бестолковая*); **заботливость** (рус. *ты моя заботливая курица*).

В сравнениях и метафорах белорусского языка при помощи образа курицы описываются следующие качества: **женская бездарность и непригодность** (бел. *курыца не птушка, а баба не чалавек*); **некрасивый подчерк** (бел. *Чах-чарах, як курыца лапаю, і напісаў*); **заботливость** (бел. *жанчына, як курыца квочка*); **глупость** (бел. *дурная, як курыца*); **спокойствие** (бел. *спакойны і няспеўны, як курыца*).

В турецком языке, в отличие от русского или белорусского языка, превалируют образы курицы с отрубленной головой: тур. *sonrası başı koparılmış tavuk gibi kontrolden çıkabilecek* ‘*способно выйти из-под контроля, как курица с отрубленной головой*’. Курица с отрубленной головой ассоциируется с тем, что обладает эффектом **неожиданности и напрасностью усилий**. Более того, **неинтересная жизнь** в турецком языке сравнивается с жизнью курицы: тур. *tavuk gibi toprağı eşeleyerek yaşaması* ‘жить, как курица, копаясь в земле. В английском языке курица ассоциируется с **беспокойством и невозможностью найти свое место в жизни**: англ. *she’s like a chicken on a hot skillet* ‘она, как курица на раскаленной сковородке’. Таким образом, в русской и белорусской культурах курица ассоциируется с отсутствием ума, холодом (замороженная курица), растрепаны видом (мокрая курица) и проявлением заботы по отношению к детям (курица с яйцом). В турецком языке образ курицы ассоциируется с неожиданностью, неизвестностью и рутиной. В английском языке – с беспокойством.

В русском языке и культуре образ с о б а к и используется в описании таких качеств, как **сильный голод** (рус. *голоден, как собака*); **усталость** (рус. *устал, как собака*); **злость** (рус. *как собака, у которой забрали кость*); **грустный взгляд** (рус. *смотрит, как собака, привязанная у магазина*); **сварливый характер** (рус. *кидаются друг на друга, как собаки на мясо*); **одиночество** (рус. *он – сирота, живет, как собака бездомная*). При помощи образа собаки описываются и такие качества, как привычка ругаться матом, сильная привязанность к человеку, сильное опьянение, тяга к алкоголю, сильное возбуждение, лень, голод, худоба.

В белорусском языке и культуре описываемые качества при помощи образа собаки во многом совпадают. Например, такие качества, как голод, злость, сварливый характер. Однако есть ряд качеств, которые характерны только для белорусского языка. К таким качествам относятся **кочевой образ жизни** (бел. *блукаю па свеце, як сабака блыхаты*), **плохое гостеприимство** (бел. *пажывіліся, як сабака мухаю*); **чувствительность** (бел. *я няпраўду чую, як сабака – кілбасы*).

В английском языке в сравнениях и метафорах с образом собаки описываются совершенно другие качества. Так, образ собаки в первую очередь ассоциируется с **трудолюбием** (англ. *to work like a dog* ‘работать, как собака’). Кроме того, образ собаки в английском языке ассоциируется с **похотью** (англ. *who lusted after other men’s wives, daughters, sisters, like a dog on heat* ‘который жаждал чужих жен, дочерей, сестер, как пес на жаре’); **беспокойством** (англ. *restless like a dog on a leash* ‘беспокойный, как собака на привязи’). Для сравнения, в русском и белорусском языках образ собаки на цепи ассоциируется не с волнением, а со злостью.

В турецком языке образ собаки в первую очередь ассоциируется с **высокой трудоспособностью** (тур. *köpek gibi çalıştık* ‘мы работали, как собаки’) и **возбуждением** (тур. *kadının kapısına dayandım, heyecandan köpek gibi soluyorum* ‘я стоял у двери женщины, возбужденный, как собака’). Как в русском и белорусском языках, в турецком языке образ собаки описывает такие качества, как **верность** и **несвободную жизнь**.

Таким образом, проанализированные примеры позволяют сказать о том, что слово *собака* в русском, белорусском, английском и турецком языках может описывать ряд качеств, которые не совпадают с описываемыми качествами в других языках. В русском и белорусском языках образ собаки, прежде всего, ассоциируется с усталостью, злостью и голодом. В английском и турецком языках этот же образ ассоциируется с высокой работоспособностью и возбуждением.

Наконец, образ л о ш а д и в русском языке и культуре описывает следующий набор качеств человека: **пьянство** (рус. *хлещет водку, как лошадь*), **трудолюбие** (рус. *работал, как лошадь, и кроме работы ничего не знал и знать не хотел*); **тяжелое дыхание** (рус. *дышит тяжело, как лошадь*); **некрасивое лицо** (рус. *лошадиная морда*); **крепкое здоровье** (рус. *он здоров, как конь*); **неприятный запах** (рус. *воняешь, как лошадь*). Кроме того, при помощи образа лошади описываются такие качества, как лень, некрасивый смех, усталость, быстрый бег.

В белорусском языке образ лошади ассоциируется с двумя качествами: **испуганный взгляд** (бел. *чаго ты пазіраеш, як кабыла на рэзгіны?*) и **некрасивый смех** (бел. *Пані Скальская ржала, як кабыла*).

Приведенные примеры позволяют сказать о том, что образ лошади в русском и белорусском языках описывает отрицательные качества (за исключением трех позиций: трудолюбие, быстрый бег и крепкое здоровье).

Совершенно иной диапазон качеств описывается при помощи образа лошади в турецком языке и культуре. Сравнение женщины с лошадью считается комплиментом. В турецкой культуре образ лошади ассоциируется с **силой и внешней привлекательностью** (тур. *at gibi sevimli ve güçlü* ‘они милы и сильны, как лошадь’), **уверенностью в себе** (тур. *konsül bir at gibi hep önde gider* ‘консул всегда идет вперед, как лошадь’). В национальном корпусе турецкого языка найдены единичные случаи, когда образ лошади ассоциируется с некрасивым смехом и худобой. В количественном плане доминируют сравнения и метафоры с положительной оценкой.

В английском языке образ лошади ассоциируется с **хорошим аппетитом** (англ. *you are eating like a horse* ‘ты ешь, как лошадь’); **превосходством** (англ. *Premiere, the favourite, behaved like a horse that had had a fuss made of him all his life* ‘премьер, фаворит, вел себя как лошадь, над которой всю жизнь возились’); **плохим зрением** (англ. *Hunt didn’t know I was alongside him, he was like a horse with blinkers on*’ ‘Хант не знал, что я был рядом с ним, он был как лошадь с шорами’).

Полученные результаты исследования подтверждают тот факт, что наименования одних и тех же названий животных, которые используются в сравнениях и метафорах различных языков, могут описывать специфический набор качеств. Такие различия могут быть обоснованы следующими факторами:

1) общие представления об определенном образе животного, основанные на наблюдении и опыте;
2) роль животного в сказках и священных писаниях;
3) использование образа животного в пословицах и поговорках.

О. В. Курилович

ЯЗЫК ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА

В широком понимании *поликодовый текст* – это текст, в котором сообщение закодировано семиотически разнородными средствами – вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспектах.

Коммуникативная среда современного города является концентрацией информационных потоков, формирующих в сознании субъекта образ города посредством разного рода поликодовых текстов: информационных, содержащих полезную информацию для жителей города (например, инструкции на дорожных знаках, расписания общественного транспорта, информацию об открытии новых магазинов, обеспечивающих жителей сведениями о различных событиях и услугах, формирующих общественное мнение и имеющих важное значение для социально-экономического развития города); символических, которые используется как символ города (например, эмблемы, флаги, гербы или памятники); рекламных, размещенных на вывесках, щитах, баннерах, в витринах магазинов и на других поверхностях и направленных на привлечение внимания или привлечение потенциальных клиентов.

Текст городской вывески обладает рядом характеристик: обладает малым объемом и лишен привычных для нормы специальных средств связности; информативно самодостаточен вследствие смысловой компактности и опоры на конситуацию; его цельность создается иконическими средствами; текст вывески имеет особую иерархическую структуру и специфические языковые особенности; он отражает прагматические намерения номинатора, выполняя рекламную функцию. Таким образом, наименование городского объекта выражает определенные итоги акта коммуникации, так как содержит компактный, свернутый речевой акт номинатора. Говоря об информативности данных текстов, вывеска не только передает информацию о том или ином городском объекте, реализуя основную свою функцию, но и содержит сведения социолингвистического и лингвокультурологического характера.

Поликодовые тексты как элемент языка города отличаются социальной обусловленностью. Они отражают изменения, происходящие в социально-экономической жизни города, и непосредственно сами являются результатом этих изменений. Помимо этого, тексты вывесок репрезентируют лингвокультурное пространство города и фиксируют ценности, значимые для данного социума.

Глубокое исследование вербальных поликодовых текстов, таких как реклама, вывески, наименования организаций, является важным направлением современных исследований. В силу того, что города разрастаются, рынок предлагаемых услуг также увеличивается. На наш взгляд, если компании хотят преуспеть и быть конкурентоспособными, им необходимо тщательно выбирать вербальные обозначения, используя инновационные и творческие подходы.

М. А. Мацнева

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ БЛОГИНГА

В конце XX в. возникла новая коммуникативная среда – блогинг, которая с течением времени приобрела массовый характер и сформировала отдельное направление профессиональной деятельности – блогер. Первые блог-платформы и хостинги позволяли пользователю публиковать записи только текстового характера, но с развитием компьютерных технологий появилась возможность добавлять материалы мультимедийного характера. Сейчас есть как текстовые блоги, так и видеоблоги, фотоблоги, тамблелоги, микроблоги.

В данной работе к социальным сетям будем относить как традиционные социальные сети (ВКонтакте, Facebook, Instagram), так и различные мессенджеры (Telegram), сервисы, позволяющие делиться видеоконтентом (YouTube, Tik Tok), блог-платформы (Яндекс Дзен), которые на современном этапе развития сети Интернет обладают всеми необходимыми функциями для ведения блога.

Число пользователей социальных сетей (а, следовательно, и потенциальной целевой аудитории блогера) значительно выше, чем у традиционных блог-платформ. Создатели медиаконтента стали использовать социальные медиа именно в связи с более легким доступом к аудитории. Более того, доступный блогеру в рамках социальных сетей инструментарий по распространению своих записей (в первую очередь репосты) значительно проще в использовании для конечного пользователя нежели копирование ссылок вручную.

Практически все социальные сети обладают схожим функционалом:

- возможность публикации поликодовых текстов. Стоит отметить, что на разных платформах ведущими могут являться разные форматы публикаций: видео, изображения, тексты;
- возможность размещения видео, изображения или текста, не прибегая к использованию сторонних ресурсов. Так, например, социальная сеть «ВКонтакте» добавила собственный VK-проигрыватель;

- возможность оформить страницу блога, указав контактную информацию, описание деятельности и предоставляемых услуг, предоставив ссылки на другие ресурсы;
- возможность поделиться отдельной публикацией через личные сообщения (или на личной странице пользователя) в рамках социальной сети или скопировав ссылку и разместив ее на сторонних ресурсах;
- возможность комментирования опубликованных записей, а также выражение различного рода реакций пользователей на пост (лайки, эмотиконы).

В рамках данного исследования было рассмотрено 9 популярных YouTube-каналов профессиональной тематики «Здоровье» с количеством подписчиков более 1 миллиона. Целью исследования стало рассмотрение и сравнение платформ социальных медиа, на которых представлены материалы авторов.

Все рассмотренные специалисты активно представлены на основных платформах, популярных в русскоязычном Интернете: YouTube, Telegram, Instagram, ВКонтакте.

На видеохостинге YouTube авторы обладают высокой популярностью и используют все возможности публикации и продвижения контента: публикация горизонтальных видео, публикация коротких видео вертикального формата (shorts), проведение трансляций с возможностью отвечать на вопросы аудитории в прямом эфире, публикации во вкладке «сообщество».

Также все рассмотренные специалисты имеют собственный канал в Telegram, где публикуются тексты, сопровождаемые изображениями, видео, ссылками на консультации, курсы обучения у врача. Одной из особенностей данной платформы является возможность записать аудио или видео сообщение, что в создает эффект практически личной коммуникации блогера с каждым пользователем.

Все авторы также имеют страницу в социальной сети Instagram, но стоит обратить внимание, что 3 из 10 прекратили публикацию информации в данной социальной сети в связи с ее запретом на территории Российской Федерации. Все врачи, кроме доктора Комаровского, имеют сообщество на платформе «ВКонтакте». Это связано с тем, что данная социальная сеть была заблокирована на территории Украины.

Около половины рассмотренных блогеров активно используют блог-платформу Яндекс Дзен, что объясняется, во-первых, ростом популярности этой платформы с 2019 г, и во-вторых, желанием профессионалов расширять зону своего влияния и привлекать новую аудиторию.

Специалист, обладающий наибольшим количеством подписчиков в YouTube (Доктор Евдокименко), реже всех обновляет социальные сети, а авторы, относительно недавно перешагнувшие отметку в 1 млн последователей, отличаются особой активностью публикации и продвижения информации.

Лишь двое из рассмотренных профессионалов используют платформу Facebook, что говорит о непопулярности данной платформы в русскоязычном сегменте сети Интернет.

На основе рассмотренного материала можно сделать следующие выводы:

- ведение блогов на различных платформах обусловлено тем, что авторы стремятся к расширению аудитории, увеличению своей популярности и реализации коммерческих амбиций;
- каждый профессионал выбирает для себя 1–2 ключевые площадки для продвижения, остальные используются для дублирования информации. Показательным является то, что все рассмотренные специалисты являются «миллионниками» на платформе YouTube, и не обладают столь высокой популярностью в других социальных сетях;
- во всех публикациях на любых площадках используются так называемые «кросс ссылки» – ссылки на другие социальные сети, что обусловлено желанием авторов овладеть вниманием пользователей на различных площадках. Ведь, чем больше количество источников (платформ, социальных сетей), из которых пользователь получает информацию, тем выше вероятность, что он ее усвоит и, соответственно, станет на шаг ближе к принятию решения о покупке.

Н. П. Могиленских

ТРИЕДИНАЯ ПРИРОДА ДИСКУРСА РАЗВЛЕЧЕНИЙ

Развлечения являются важным компонентом развития человеческой цивилизации, поскольку именно нематериальные блага делают человека счастливым непосредственно. Развлечения изменяют окружающий нас мир путем создания и приобретения неких впечатлений от перформанса/события, добавляя чувство причастности и единения – так называемого *коммунитаса* – «сущностного МЫ» с использованием коммуникативных стратегий тетрального искусства, зрелищного впечатления циркового искусства, национальных праздников, концертных представлений, военных парадов, мирных демонстраций и др.

Исследование дискурса развлечений возможно с учетом: 1) совокупности тематически и функционально обусловленных коммуникативных текстов со значением развлекательности, направленых на духовное, социальное и эмоциональное воздействие на слушателей (зрителей); 2) ключевого момента и основного побуждающего мотива дискурса развлечения, а именно впечатления и удовольствия; 3) триединой природы развлекательного события: экономического аспекта (событийного менеджмента, событийного маркетинга, проектного менеджмента), коммуникативного аспекта (связей с общественностью), перформативного аспекта; 4) модели удовлетворения потребности развлечений: *субъект* (человек, испытывающий потребность в развлечениях) – *средство* (услуги, товары для развлечений) – *процесс* (получение впечатлений посредством развлечения) – *объект* (эмоции, связанные с получением впечатлений и удовольствий, формиру-

ющие положительный эмоциональный фон), причем на все элементы данной модели влияют факторы внешней среды, в первую очередь культурный, а также экономический и, в ряде случаев, политический.

Предметом данного исследования является межкультурная составляющая дискурса развлечений на примере национальных и международных песенных конкурсов/фестивалей.

Методология исследования прежде всего представляет собой комплексный анализ сайтов песенных конкурсов/фестивалей ряда стран Европы, США и методика исследования культурной составляющей бинарной оппозиции конкурса песни «Евровидение» и музыкального фестиваля «Славянский базар».

Подготовительный этап исследования включает составление классификатора (опорной схемы) для контент-анализа. Он представляет собой перечень категорий анализа – ключевых элементов исследовательской концепции, смысловых единиц в рамках поставленной цели, соответствующих им индикаторов.

Первый этап исследования посвящен обзору национальных и международных песенных событий (конкурсы, фестивали) с точки зрения целевой аудитории. Материал исследования – сайт timeout.com/music/the-50-best-music-festivals-in-the-world.

В результате исследования выяснилось, что многочисленные песенные события (конкурсы/фестивали) имеют закрепленные целевые аудитории, что обеспечивает, во-первых, постоянных зрителей/поклонников; во-вторых, развитие определенных музыкальных направлений; в-третьих, успешный финансовый эффект для устроителей самого события.

Приведем примеры конкретики описания целевых аудиторий: *люди, предпочитающие винил; стареющие хиппи, менеджеры среднего звена, работающие в государственном секторе, социалисты старой школы; читатели Guardian; семьи, которые просто хотят повеселиться; гедонисты, хиппи, рейверы, кочевники; люди, которые стремятся хорошо загореть; йоги; Любители джаза и меломаны; люди, которые ужасно хорошо выглядят в узких черных джинсах, своенравные и успешные; electronica, поклонники солнца; экологически сознательные скандинавы; любители солнца, знаменитости, фэшн-блогеры; коллекционеры произведений искусства, жители Восточного Берлина; специалисты по связям с общественностью, отдела маркетинга, блогеры; любители альпинистской музыки; интеллектуалы и т.п.*

Второй этап – анализ сайтов конкурсов/фестивалей с точки зрения содержательной составляющей. Вот некоторые примеры подачи информации:

1. *Field Day продолжает быть круче перца с хипстерской бородой и ироничной татуировкой. Это отличное место, чтобы напиться крафтового пива после того, как насытишь свой желудок новейшими веганскими блюдами в очень прохладном районе Village Green. Но у Field Day есть и серьезное музыкальное доверие; он тщательно отобран, чтобы включать острую гитарную музыку, шугейз, альтернативный R&B, умный рэп, уважаемых*

диджеев и все остальное, что в моде. Он также может похвастаться одной из лучших площадок на британских фестивалях, Barn, ультрасовременным ангаром с очень впечатляющим световым оборудованием.

2. *Большой папа британских фестивалей присваивает кусок Сомерсета для музыки, озорства, хиппи, исцеления и большого количества сидра. Трудно передать, насколько огромен Glasto, с целыми мирами деятельности, происходящими за пределами арены, а также с впечатляющим музыкальным составом, варьирующимся от поп-музыки до регги, рока, дабстепа, металла, фолка и техно. И с точки зрения самого масштаба, Гластонбери остается неприкосновенным как паломничество для гедонистов всех мастей, где сходятся все лей-линии британской поп-культуры.*

Как видно из представленных примеров, песенные конкурсы/фестивали Европы и США учитывают максимально возможный диапазон социальных параметров и вкусовых предпочтений жителей своих стран.

Следующий этап – исследование культурной составляющей при помощи методики бинарной оппозиции сайтов конкурса песни «Евровидение» (табл. 1) и музыкального фестиваля «Славянский базар» (табл. 2).

Таблица 1

Анализ сайта конкурса песни «Евровидение»

Экономический/ коммерческий аспект	Коммуникативный аспект (коммунитас)	Перформативный аспект
Конкурс песни «Евровидение» ежегодно организуется Европейским вещательным союзом (EBU) совместно с принимающей вещательной компанией и примерно 40 участвующими вещательными компаниями. *Конкурс контролируется Референтной группой от имени участвующих вещательных компаний. Каждый участвующий вещатель представлен главой делегации.* *EBU поддерживает и контролирует работу вещательной компании-устроителя и является центральным контактным лицом для всех участвующих вещательных компаний. Вместе со своими партнерами EBU централизованно занимается всеми вопросами, связанными с*	*Европейский вещательный союз (EBU) является ведущим в мире объединением общественных СМИ (PSM). Мы считаем, что сильное PSM лежит в основе демократического общества, и стремимся защищать и поддерживать его уникальную ценность как на национальном, так и на международном уровне. Мы представляем 116 членских организаций в 56 странах Европы, Северной Африки и Ближнего Востока, а также имеем 33 ассоциированных организации PSM в Америке, Азии, Африке и Австралазии.* *Наши участники управляют почти 2000 телевизионными, радио и онлайн-каналами и сервисами и предлагают множество контента на*	*Мы выступаем за устойчивое будущее для общественных СМИ, предоставляем нашим зрителям контент мирового класса.* *Наше бизнес-подразделение, Eurovision Media Services производит и доставляет актуальный культурно-развлекательный контент нужной аудитории в нужное время.*

Окончание таблицы 1

брендом, международной маркетинговой деятельностью, управлением правами, голосованием, коммуникациями и онлайн-деятельностью.	*других платформах. Вместе наши члены охватывают аудиторию в более чем один миллиард человек по всему миру, вещая более чем на 160 языках.*	

Таблица 2

Анализ сайта музыкального фестиваля «Славянский базар»

Экономический/ коммерческий аспект	Коммуникативный аспект (коммунитас)	Перформативный аспект
———	*С первого Международного музыкального фестиваля «Славянский базар», который состоялся в июле 1992 года, в центре внимания был конкурс. Тогда он назывался Конкурс молодых исполнителей эстрадной песни. Международное жюри первого конкурса под председательством народного артиста СССР, руководителя Государственного ансамбля "Песняры" Владимира Мулявина решило Гран-при не присуждать, а обладателем I Премии стал украинский певец Олэкса Бэрэст.* *На ежегодном конкурсе присутствуют первые лица государства во главе с Президентом Республики Беларусь Александром Григорьевичем Лукашенко.*	*У конкурса менялись названия. В 1993 году он назывался Конкурс молодых исполнителей популярной песни, в 2001 году – Международный конкурс молодых исполнителей эстрадной песни «Витебск», в 2005 году – Международ-ный конкурс исполнителей эстрадной песни «Витебск». Но неизменными оставались цели конкурса: раскрытие и поддержка молодых талантов, популяризация музыкальной культуры и искусства, взаимодействие и диалог культур разных стран.* *В конкурсе принимают участие молодые певцы, уже ставшие лауреатами и дипломантами национальных конкурсов. Выступление на витебском фестивале они считают для себя большой удачей. Фестиваль дает уникальную возможность молодым исполнителям показать себя коллегам по артистическому цеху, десяткам тысяч зрителей и телезрителей.* *Лучший из конкурсантов становится обладателем Гран-при и «Золотой Лиры».*

В результате сопоставительного анализа были выявлены следующие культурные характеристики обоих конкурсов:

1. Экономический аспект оказался очень важным и подробно описанным на сайте конкурса песни «Евровидение», в то время, как на сайте музыкального фестиваля «Славянский базар» он никак не освящен.

2. Коммуникативный аспект (коммунитас) присутствует в информации обоих сайтов, однако понимается по-разному. Для конкурса песни «Евровидение» это прежде всего большой диапазон влияния Европейского вещательного союза на участников/публику во всем мире. Для «Славянского базара» это история конкурса, возможность участия, присутствие первого лица государства.

3. Перформативный аспект для конкурса песни «Евровидение» тесно связан с коммерческим аспектом. Ключевые слова – *предоставляем нашим зрителям контент мирового уровня, доставляем культурно-развлекательный контент нужной аудитории в нужное время*. На сайте музыкального фестиваля «Славянский базар» дано подробное описание развития фестивальных традиций, наград победителям.

Исследование позволило выявить различия в базовых культурных кодах и понятиях ведущих музыкальных событий современности.

В. В. Новиков

СРЕДСТВА ПРЯМОГО И КОСВЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ УВЕРЕННОГО/ НЕУВЕРЕННОГО СОГЛАСИЯ/НЕСОГЛАСИЯ В ТОК-ШОУ БЕЛАРУСИ

Ток-шоу – одна из разновидностей аналитической публичной теледискуссии, которая представляет собой открытый обмен мнениями по вопросам высокой важности между популярными и авторитетными представителями различных общественных групп и сфер социума.

Мнение в телевизионных дискуссионных ток-шоу широкой общественно значимой тематической направленности является позицией одного из участников программы по тому или иному вопросу, аспекту передачи. Оно содержит в себе оценку обсуждаемого положения вещей и выражается как частный взгляд, а не как истина.

Оценка – сознательно производимая участником теледискуссии интерпретация полученной в ходе обмена точками зрения информации.

Согласие/несогласие – коммуникативные смыслы, которые образуются вследствие совпадения/несовпадения выраженных говорящими мнений, принятия/непринятия ими позиций, оценок друг друга.

Все средства выражения уверенного согласия/несогласия можно разделить на прямые и косвенные.

К основным средствам п р я м о г о выражения уверенного согласия/несогласия относятся такие слова как *конечно*, *безусловно*, *обязательно*, *действительно* и др.

(1) *Э1: А не кажется ли Вам, что нужно делать очень строгий подбор пациентов.*

*Э2: …**конечно, безусловно*** («Такова Судьба», 30.12.2011).

(2) *Э1: …Тела людей, которые едят мясо, они наполнены этими токсинами…*

В: Артур, болезни от мяса, ***Вы согласны с этим?***

Э: Нет, ***конечно*** («Такова судьба», 09.12.2011).

К основным средствам к о с в е н н о г о выражения уверенного согласия/несогласия относятся маркеры полного согласия/несогласия *100 %*, *абсолютно*, *ни в коем случае*; положительная/отрицательная оценка слов собеседника; устойчивые эмоционально-экспрессивные формулы и др.

(3) *Э1: Если родители хотят вырастить гения, то им к психиатру. Здесь однозначно не идет речь о вундеркинде, …здесь развитие навыков, развитие потенциала, скажем так.*

Э2: ***Абсолютно****…* («Только женщина знает», 07.02.2012).

(4) *В: Спасибо всем нашим экспертам за интересную дискуссию и в завершение программы финальный вопрос – если можно, каждый из Вас буквально в двух словах свой прогноз на… остаток этого года…*

Э1: Ну, я все-таки оптимист. Мой прогноз, что удается все-таки избежать второго глубокого кризиса, как было, ну, 2 года назад и…

Э2: ***Ни в коем случае****…* («Открытый формат», 05.09.2011).

(5) *Э1: …любое путешествие подразумевает под собой шопинг… если не было шопинга, то путешествие не состоялось…*

В: ***Великолепная фраза!****…* («Форум», 26.12.2011).

(6) *Э1: Я так думаю, что определенные люди получают за экономию запчастей хорошие деньги.*

Э2: Ну, это Ваши ***голословные заявления****…* («Открытый формат», 31.10.2011).

(7) *Э1: Извините, вот, сейчас вот все то, что Вы говорите – это общие слова для того, чтобы сохранить лицо.*

Э2: Это не общие слова.

Э1: ***Я Вас умоляю!*** *…* («Открытый формат», 10.10.2011)

Выражение низкой степени уверенности говорящих носит прямой характер и происходит с помощью таких слов, как *возможно*, *наверное* и др.

(8) *Э: …наверное, стоит говорить о тех причинах, которые породили эту ситуацию, то есть об…*

В: ***Возможно****, я с Вами соглашусь…* («Клуб редакторов», 31.03.2011).

(9) *С: …Сегодня телевидение изменилось коренным образом: скандалы, расследования, откровенные разговоры и копание в чужом белье. Продвинутая молодежь и вовсе ушла в Интернет, где ролики hand made, собственная оценка с обязательной ненормативной лексикой на непременно пятнистом ковре, а впоследствии – бешенная популярность…*

Э: я… за популярное телевидение, за телевидение, которое будет смотреть большое количество людей, но буду спорить и буду, ***наверное****, с чем-то не согласен, в частности, с этим сюжетом…* («Такова судьба», 18.03.2012).

Глубокий всесторонний анализ коммуникативных смыслов согласия/несогласия, систематизация их разновидностей, определение и фиксация условий и механизмов возникновения является обязательным условием понимания аналитического публичного экспертного обмена мнениями.

В. В. Петюшик

ВЛИЯНИЕ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ В IT-ОРГАНИЗАЦИИ

За последние годы сфера информационных технологий в Беларуси претерпела значительное развитие и стала одной из наиболее динамично растущих отраслей. Информационные технологии тесно взаимодействуют и интегрируются в сферу услуг, управления, промышленного производства и социальных процессов. В связи с этим особое внимание необходимо уделить развитию эффективного межличностного общения в коллективе, придавая особое значение обратной связи.

Общение представляет собой сложный процесс, включающий установление и развитие связей между людьми. Оно возникает в результате потребности в совместной деятельности и включает в себя обмен информацией, согласование стратегии взаимодействия, а также восприятие и понимание другого человека. Общение включает коммуникативный, интерактивный и перцептивный аспекты. Оно может принимать различные формы, такие как познавательное, убеждающее, экспрессивное, суггестивное и ритуальное общение. Общение происходит на разных уровнях, включая фактический, информационный и личностный уровни, и выполняет социальные и формирующие личность функции.

В современном динамичном мире все больше компаний придают значение непосредственному взаимодействию с людьми вместо установления жестких процессов и строгих требований, которые определяются договорами. В настоящее время руководители IT-компаний внедряют гибкие методологии управления проектами, отходя от традиционных подходов к управлению.

Мы проводили исследование в IT-компании «Успех». В исследовании принимало участие 16 сотрудников из 5 отделов, включая 2 руководителей компании. Проведенный теоретический и эмпирический анализ влияния обратной связи на межличностную коммуникацию в IT-организации позволяет сформулировать ряд выводов.

Большую роль в организации общения в IT-организации играют проектные технологии, выступающие в качестве способа повышения эффективности деятельности проекта и организации.

Одной из самых популярных концепций проектного управления считается Agile-методология, основанная на ценностях Agile-манифеста и 12 принципах, лежащих в его основе. Ключевыми идеями Agile-манифеста являются:

1. Люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов.
2. Работающий продукт важнее исчерпывающей документации.
3. Сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта.
4. Готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану.

К Agile-методологиям относятся, в частности, экстремальное программирование, DSDM, FDD, Scrum, Kanban и другие. В нашем исследовании была рассмотрена специфика общения на примере использования методологии Scrum, которая является одним из наиболее распространенных и эффективных методов управления проектами, а также ее влияние на эффективность обратной связи в IT-компаниях.

Scrum-методология включает в себя 3 роли: Владелец продукта, Scrum-мастер и Scrum-команда (команда разработки).

Согласно Scrum-методологии, для оценки прогресса продвижения к цели и отклонения от планируемого объема работ используются Sprint Planning Meeting и Daily Meetings. Sprint Planning Meeting – это встреча, инициирующая Sprint и планирующая работу на этот Sprint. Daily Meetings – это ежедневное собрание, на котором обсуждаются 3 вопроса: Что вы сделали вчера? Что вы будете делать сегодня? Какие есть препятствия на пути?

В соответствии с отчетом компании Leader-ID за 2019 г. спрос на Agile-методологии заметно вырос по сравнению с предыдущими годами. Анализируя статистику всех проведенных мероприятий, сотрудники компании отметили резкое увеличение использования Agile-методологии в 2019 г., что свидетельствует о ее перспективности и активном применении в сфере информационных технологий.

Результаты, полученные в ходе проведенного нами эмпирического исследования, показали, что в IT-компании «Успех» успешно реализуется Scrum-методология. При этом более трети респондентов (31,3 %) работают со Scrum-методологией более 3 лет, что говорит о достаточной осведомленности со Scrum-методологией и возможности конструктивно оценить ее эффективность в рабочем процессе. 43,8 % респондентов утверждают, что полностью удовлетворены использованием Scrum-методологии. Однако подавляющее большинство сотрудников (56,3 %) не совсем уверены в положительном ответе.

Говоря о преимуществах Scrum-методологии в IT-компании «Успех», сотрудники и руководители видят их в наличии простых ритуалов (Sprint Planning Meeting, Daily Meeting и т. д) (93,8 %); непрерывной обратной связи (87,5 %); четком понимании требований и задач (75 %); наличии самоуправляемой команды, решающей свои проблемы (68,8 %); улучшении коммуникации между командой, менеджером и заказчиком (62,5 %); арте-

фактах менеджмента (Product Backlog, Sprint Backlog и т. д). 56,3 % опрошенных отмечали увеличение работоспособности и вовлеченности в общий рабочий процесс, а также создание продукта и развитие компании в целом. При этом 50 % респондентов указывают на возможность работы с большими проектами и разделение их на управляемые отрезки. 31,3 % сотрудников отметили факт отсутствия бюрократии и улучшение отношений внутри команды на ежедневных митингах

По результатам их ответов можно заключить, что основными недостатками использования Scrum-методологии являются:

1. Повышенные требования к квалификации и опыту команды (56,3 %).

2. Ежедневные встречи для обсуждения 3 вопросов (Что было сделано вчера? Что будет сделано сегодня? Какие имеются сложности в достижении результатов?) (43,8 %). Сотрудники отмечают рутинность данного ритуала и частую затянутость встречи.

3. 37,5 % отметили сложность подсчета итоговой суммы работы и вероятное низкое качество продукта из-за наличия постоянных изменений в проекте.

Результаты анкетирования сотрудников на предмет использования Scrum-методологии показывают следующее: использование Scrum-методологии в IT-компании целесообразно 56,3 % опрошенных; 18,8 % опрошенных указывают на необходимость использования Scrum-методологии; 6,3 % – на необязательность ее использования, в целом положительно оценивая использование Scrum-методологии.

В ходе проведенного нами интервью с двумя действующими руководителями IT-компании мы отметили, что ключевую роль в эффективности подачи обратной связи в организации играет характер отношений между руководителями и подчиненными. При наличии дружеской атмосферы и неформальных отношений в IT-компании обратная связь является позитивной, а при возникновения конфликтных ситуаций они немедленно решаются в силу определенных ценностей, общих целей и немедленного реагирования со стороны руководства. Данный факт связан с наличием клановой организационной культуры, которая предполагает высокую степень сплоченности коллектива и комфортный моральный климат

Таким образом, обратная связь в IT-компании посредством использования Scrum-методологии реализуется постоянно как между руководителями и подчиненными, так и между компанией и заказчиком. Руководители компании отмечают важность подачи позитивной обратной связи, частота которой по данным интервью оказалась выше, чем подача отрицательной обратной связи. Чтобы добиться эффективности обратной связи, необходимо увеличить частоту ее подачи, так как своевременность и постоянная подача позитивной обратной связи являются ключевым компонентом в процессе мотивирования и вовлечения сотрудников в деятельность IT-компании.

Г. Л. Руденя

ДИСКУРС ПАНДЕМИИ ВО ФРАНЦУЗСКИХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Пандемия коронавируса продолжает занимать центральное место в медийном пространстве. Французские средства массовой информации сохраняют выделенные ранее информационные тематические блоки, которые разносторонне представляют пандемию коронавируса: коронавирус (*coronavirus*), пандемия COVID-19 (*pandémie de Covid-19*), эволюция эпидемии (*évolution de l'épidémie*), пропуск на перемещение (*passe vaccinal*), кризис здравоохранения (*journal de crise des blouses blanches*), подкаст Пандемия (*podcast Pandémie*).

Всемирная организация здравоохранения объявила об окончании эпидемии коронавируса, однако пандемия остается угрозой, характеризующейся значительными социальными, экономическими и политическими последствиями.

Период с конца 2019 г. свидетельствует, насколько наш мир уязвим и хрупок (*combien notre monde reste* ***vulnérable*** *et* ***fragile***). Государственные системы обеспокоены комплексом мер, которые могут позволить избежать катастрофы системы здравоохранения и экономики в мировых масштабах (*éviter une* ***catastrophe sanitaire*** *et* ***économique mondiale***). Подвести предварительные итоги пандемии позволяют многочисленные статистические данные:

Durant la seule année 2022, l'Europe a enregistré plus de ***450000*** *décès, dont près de* ***40000*** *rapportés en France, qui totalisait, fin mai 2023, plus de* ***160000*** *décès associés au Covid-19 depuis le début de la pandémie.*

Период сложных, неотложных и жестких мер завершен, страны более не вводят режим изоляции (*le confinement*), карантин (*la quarantaine*), перемещение по санитарному пропуску (*le passe sanitaire*), ослабляют санитарный контроль на границах государств (*lever le contrôle aux frontières*). Целесообразно ли в этой ситуации перевернуть страницу в истории коронавируса (*Est-il raisonnable de tourner définitivement la page*)? В этом вопросе наиболее значимым и весомым представляется мнение специалистов, профессионалов и экспертов в области здравоохранения и эпидемиологии (*médecins specialists de santé publique*), которые продолжают констатировать, что коронавирус попрежнему уносит жизни инфицированных и представляет серьезную угрозу для наиболее уязвимых категорий пациентов (*ôter la vie aux personnes les plus fragiles*), призывая усиливать систему мер по оказанию медицинской помощи больным (*renforcer notre système de soins*) и инвестировать в инновационные медицинские технологии (*poursuivre les investissements dans l'innovation*).

Насколько волнительным остается вопрос происхождения коронавируса подтверждают многочисленные расследования, опровергающие гипотезу биологического оружия (*hypothèse d'une arme biologique, fuite accidentelle de laboratoire*) и генетической инженерии (*théorie de l'ingénierie génétique*). О значимости подобных исследований, находящихся в поле парламентского

контроля (*les **parlementaires** demandent davantage d'éléments*), свидетельствует экспертный уровень публикуемых отчетов, апеллирующих к научному сообществу:

*La majorité de la **communauté scientifique** privilégie l'hypothèse d'une transmission par un animal sauvage*.

Пандемия коронавируса оказала заметное влияние на сферу социальной организации общества, в частности на рынок труда, позволила переосмыслить ценность в сфере профессиональной деятельности так называемой второй линии значимости (*la revalorisation des emplois de "seconde ligne"*) и представила данный сегмент как социальную и экономическую необходимость (*une nécessité économique et sociale*). Появляются понятия *ключевые профессии* (*métiers clés*) или *главные профессии* (*métiers essentiels*), которые не могут быть выполнены в удаленном режиме, поскольку требуют обязательного присутствия на рабочем месте.

Анализ рынка труда как сферы экономических отношений выявляет, какие преобразования инициированы коронавирусом, а также как пандемия повлияла на отношение к профессиональной деятельности и переосмысление занятости:

Comment la crise sanitaire a modofié le rapport au travail ?

Стоит отметить рост удаленных форм занятости (*essor du télétravail*), фриланса как удаленного способа заработка без трудоустройства в штат (*appel aux free-lances*), осознание значимости гибкости в структуре профессиональных ценностей (*flexibilité*), а также ценностей экологического и социального порядка (*enjeux environnementaux et sociaux*), переосмысление концепции трудовой деятельности (*évolution dans la conception du travail*), организации деятельности предприятий (*l'organisation des entreprises*), а также возможных форм и стилей занятости (*les styles d'emploi*). Как видим, имеется достаточно оснований говорить о революции в сфере профессиональной занятости во Франции. Быстро меняющийся рынок труда учит работников осваивать новые профессии (*se reconvertir à nouveau*), совмещать несколько видов профессиональной деятельности (*cumuler les activités*), а разнообразие трудовой деятельности становится в 2023 г. бесконечным как по форме, так и по содержанию (*diversité du travail devient infinie tant sur le fond que sur la forme*). С недавних пор профессиональная карьера может состоять из множества различных видов трудовой деятельности, которые сменяют друг друга (*une multiplicité d'activités qui se succèdent*), либо которые совмещаются и развиваются параллельно (*activités qui se développent en parallèle*).

Юридический ракурс приобретает осмысление статуса «невакцинированных (от коронавируса)», а в административных судах Франции все чаще инициируются иски, в которых врачи и медицинские работники требуют отмены решения об их отстранении от работы по причине отказа привиться от коронавируса *(**suspendus** pour avoir **refusé** de se faire **vacciner** contre le COVID-19*). Более того, принятое ранее судебное решение о временном отстранении от врачебной практики рассматривается медиками как дискри-

минация (*un problème de discrimination*), что позволяет истцам требовать восстановления в их правах: отмены решения о временном отстранении от врачебной практики (*annuler leur suspension*), компенсации полагающихся выплат за указанный период (*recouvrer leur rémunération*), отчислений в пенсионный фонд (*les points de retraite*), восстановления рабочего стажа (*l'ancienneté professionnelle*).

Профессиональное медицинское сообщество обеспокоено тем, насколько учреждения здравоохранения готовы к возвращению в профессиональные ряды «невакцинированного» медицинского персонала:

Comment les établissements de santé se préparent à la ***réintégration des soignants non-vaccinés*** *?*

Министерство здравоохранения Франции подчеркивает, что вакцинация носит «настоятельный» рекомендательный характер для занятых в лечебных учреждениях специалистов (*l'injection désormais* ***fortement recommandée*** *aux professionnels concernés*). Однако на этот вопрос нет единого мнения в профессиональном медицинском сообществе, поскольку восстановление в должности невакцинированных медицинских работников рассматривается как вопрос слишком легкий и даже демагогический (*une réponse facile et démagogique*) и наносит сокрушительный удар по профессиональному долгу медицинских работников (*un coup de boutoir démagogique contre les devoirs des soignants*). Экспертное медицинское сообщество апеллирует к терминам академической медицины и акцентирует внимание на том, что обязательная вакцинация медицинских работников не может рассматриваться как посягательство на свободу личности (*une atteinte à la liberté individuelle*), ибо представляет собой превентивные меры, необходимые для защиты от внутрибольничных инфекций (*mesures preventives indispensable pour éviter la transmission nosocomiale des infections*). Вакцинация является частью профессионального долга и символизирует профессиональную честь (*les* ***obligations vaccinales*** *font* ***l'honneur*** *de leur profession*).

Как видим, быстро перевернуть страницу пандемии коронавируса не получается, а эпидемиологи призывают воспользоваться наступившей «паузой» и сосредоточиться на политике превентивных мер, которую общими усилиями государственных органов и профессионального экспертного сообщества еще предстоит выработать (*élaborer une véritable* ***politique*** *de* ***prévention*** *qui est encore à* ***construire***). Именно с этой целью правительство Франции призывает французов оставаться бдительными (*le gouvernement appelle les Français à rester* ***vigilants***).

Д. Е. Самусевич

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДИСКУРСА РАЗВЛЕЧЕНИЙ

Работы в сфере дискурс-анализа отличаются разнообразием выбора объектов и методов исследования. В постоянно меняющейся реальности появляются как совершенно новые дискурсы, так и на стыке ранее известных

рождаются гибридные типы. Одним из таких типов является дискурс развлечений, актуальность которого можно объяснить резким увеличением развлекательного контента в разных сферах деятельности людей.

Дискурс развлечений набирает все большую популярность, но вместе с этим появляется ряд вопросов, на которые необходимо дать ответы. И одним из них является вопрос о терминологической вариативности.

В современной литературе встречаются такие термины, как *развлекательный дискурс*, *дискурс развлечений*, *досуговый дискурс*, *юмористический дискурс*, *арт-дискурс* и др. Упомянутые типы связаны с развлечениями, но возникает вопрос, являются ли эти термины обозначением одного и того же типа либо разных. Для этого проанализируем, как исследователи определяют рассматриваемые типы дискурса.

Развлекательный дискурс определяется как «совокупность тематически и функционально обусловленных текстов со значением развлекательности, направленных на воздействие на духовную, социальную и эмоциональную стороны слушателей (зрителей)» (С. В. Чернова).

Досуговый дискурс характеризуется как «использование свободного времени человека для получения положительных эмоций» (О. Н. Косогор).

Изучив развлекательный и досуговый дискурсы более детально, мы можем как поставить знак равенства между этими типами, так и утверждать, что досуговый дискурс – это более широкое понятие, включающее в себя развлекательный дискурс. Различие во взглядах будет зависеть от определения самих понятий *развлечение* и *досуг*.

Некоторые исследователи разграничивают упомянутые термины, подразумевая под досугом все виды деятельности, которые связаны с отдыхом, как активным, так и пассивным, в том числе к данной категории относится и сон. В то время как под развлечением понимаются действия, связанные только с активным времяпрепровождением. Исходя из данной трактовки, досуг является более общим понятием, которое включает в себя развлечение.

Другие ученые рассматривают понятия *досуг* и *развлечение* как синонимичные термины и тем самым ставят знак равенства между развлекательным и досуговым дискурсами. Этой точки зрения мы и придерживаемся в нашем исследовании.

Следующим понятием, связанным с развлечениями, является юмористический дискурс – «текст, погруженный в ситуацию смехового общения». В качестве характерных признаков смеховой ситуации выделяются «коммуникативное намерение участников общения уйти от серьезного разговора; юмористическая тональность общения; наличие определенных моделей смехового поведения, принятого в данной лингвокультуре» (В. И. Карасик).

В таком значении нельзя поставить знак равенства между развлекательным и юмористическим дискурсом, так как развлекательный дискурс будет пониматься более широко. Юмор в различных его жанрах может быть развлечением или его частью, в таком случае мы рассматриваем юмористический дискурс как разновидность развлекательного или как отдельный тип, который помимо развлекательной функции выполняет и другие.

Кроме вышеперечисленных терминов, при упоминании развлечений в последнее время также стал часто встречаться и такой термин, как *арт-дискурс* (Т. Л. Каминская; В. В. Рингевич). А р т - д и с к у р с определяется как вид дискурса, имеющий отношение к искусству, в сферу которого входят театральный дискурс, литературный дискурс, музыкальный дискурс, дискурс изобразительного искусства, кинодискурс, модельный дискурс и др. (В. В. Рингевич).

Учитывая, что перечисленные сферы относятся к развлечениям, то между развлекательным дискурсом и арт-дискурсом можно ставить знак равенства, за исключением того, что арт-дискурс включает в себя только ту часть развлечений, которая относится к искусству. Таким образом, арт-дискурс будет более узким понятием, чем развлекательный дискурс.

Проанализировав сходства и различия между близкими по смыслу терминами, рассмотрим развлекательный дискурс более подробно.

Развлекательный дискурс подразделяется на два типа: неинституциональный и институциональный. В первом случае речь идет о различных видах повседневного развлекательного дискурса, который осуществляется простыми обывателями. Во втором случае реализация описываемого дискурса происходит при помощи профессиональных деятелей (спортсменов, организаторов массовых развлечений, людей искусства и др.) (В. И. Карасик).

Развлекательный дискурс подразумевает под собой «общение, цель которого состоит в доставлении удовольствия адресату в его свободное от работы время» (В. И. Карасик). Однако на данный момент все больше увеличивается коммуникация в медиапространстве. Масс-медийные технологии глубже проникают во все сферы человеческой жизни, соответственно, общение, отдых и развлечения в целом становятся более медиатизированными. А вместе с тем медиатизированным оказывается и развлекательный дискурс, который претерпевает изменения, подстраиваясь под потребности современной массовой аудитории. Таким образом, развлекательный дискурс можно характеризовать как жанр дискурса масс-медиа.

Структура медиадискурса включает разные классификации дискурсов в зависимости от типологизирующих признаков, которыми могут выступать канал коммуникации, способ передачи информации, тематика, цель, участники и т.д. (В. А. Егошкина).

Выделение развлекательного дискурса происходит на основании канала передачи информации и на основании макроцели (В. А. Егошкина).

Исходя из канала связи, можем выделить четыре вида развлекательного дискурса: телевизионный, радийный, дискурс прессы и Интернет-дискурс, макроцелью которых является развлечение адресата.

Кроме просмотра и принятия участия в зрелищных мероприятиях, признаки развлечения могут быть характерны для других сфер деятельности человека.

На данный момент люди все более склонны к редукции академичности и привнесению развлекательного элемента в различные виды деятельности. В связи с этим зачастую полезная и важная информация подается в форме развлекательного материала, также именуемого инфотейментом, который

подразумевает слияние развлекательных и информационных элементов в политике, науке, спорте и других видах общественной деятельности, освещаемых в СМИ (В. А. Гапутина). На этом основании спортивный, научный, политический и другие типы дискурса, использующие развлекательный формат, можно считать развлекательным дискурсом.

Таким образом, развлекательный дискурс можно разделить на четыре типа: на неинституциональный, институциональный, медиа развлекательный дискурс и инфотейнмент.

Немногочисленные упоминания термина *дискурс развлечений* приписывают ему одну из вышеупомянутых характеристик развлекательного дискурса. Но мы не ставим знак равенства между развлекательным дискурсом и дискурсом развлечений, разводя эти понятия. Мы выделяем дискурс развлечений в отдельный тип, определяя его как вокругсобытийную коммуникацию, которая реализуется через средства массовой информации и представляет сведения о предстоящем событии (развлечении), о мероприятии с места событий и о его результатах.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что под термином *дискурс развлечений* может пониматься как развлекательный дискурс, который на данный момент имеет некоторые синонимические термины, так и новый тип дискурса, который сочетает в себе характеристики развлекательного дискурса и дискурса масс-медиа, таким образом представляющий собой вокругсобытийную коммуникацию в средствах массовой информации.

Т. И. Свистун, А. Юсупова

ВИДЫ ЭРГОНИМОВ В ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Удачно подобранное, запоминающееся название организации способствует более активному продвижению на рынке, помогает создать правильный образ в сознании целевой аудитории, особенно в туристической индустрии. В связи с этим установление видов эргонимов в туристической сфере представляет определенный интерес. Туризм – это особая сфера жизнедеятельности, играющая значительную роль в развитии экономики страны, в формировании ее имиджа, усилении ее престижа и значимости в мировом сообществе. Туризм предоставляет возможность ознакомиться с культурой и историей, традициями и обычаями, материальными и нематериальными ценностями. Структура туристической отрасли включает гостиницы, транспортную инфраструктуру, сферу обслуживания, реставрацию и использование исторических и архитектурных памятников, музеев, замков, церквей и мечетей и многое другое. Объектом исследования данной работы выступают эргонимы в туристической сфере, а материалом исследования стали названия гостиниц. Корпус фактического материала, в который вошли названия гостиниц (100 единиц на русском и английском языках), отбирался путем случайной выборки с сайтов о путешествиях. Отобранный массив примеров был рассмотрен с точки зрения прагматической составляющей.

Эргонимы – это собственные имена формального объединения людей, в частности организации, союза, ассоциации, общества, кружка и т.д. Они могут принадлежать компаниям различного функционального профиля: научным, образовательным, производственным, социокультурным, спортивным и т.п. Эргонимы являются важными маркерами определенных социальных и культурных процессов, в которых отражаются история, экономика, нормы и ценности города, региона, страны.

Основанием для классификации эргонимов, разработанной Н. В. Шимкевичем, является наличие или отсутствие в эргониме прагматической составляющей. При наличии прагматического основания также рассматривается ее вид. Данная классификация была использована в нашем исследовании при анализе эргонимов в туристической отрасли. В результате единицы, входящие в корпус исследования, были разделены на следующие группы:

1. Непрагматические эргонимы.

а) информирующие, сообщающие сведения о специфике деятельности организации. Эта подгруппа делится на два вида по выполняемой функции:

● информирующие значимые эргонимы, которые описывают деятельность организации, указывают на ее существенные атрибуты, например, географическое местоположение: *Hilton London Metropole, Bayswater Inn, Amba Hotel Marble Arch, Курорт-отель, Демерджи, Саки, Отель «Кострома», Отель «Мурманск», Гостиница «Минск», Гостиница «Турист», Горный, Лучеса, Двина*;

● информирующие незначимые эргонимы, которые сообщают сведения об организации, не относящиеся непосредственно к роду ее деятельности: *Pullman Hotel, The Shanky, The Dixie Dean Hotel, Гостиница «Спорт-тайм»;*

б) неинформирующие эргонимы, которые никак не ассоциируются с гостиницей: *Элантра, Алеся, Амиго Академиа, Donna Rosa, Mercury*.

2. Прагматические эргонимы.

а) прагматические информативные эргонимы, которые предоставляют дополнительную информацию о гостинице, не имеющую прямого отношения к роду деятельности, но раскрывающие, например, преимущество расположения рядом с привлекательным туристическим объектом: *Парк-отель «Песочная Бухта»;*

б) прагматические ассоциативные эргонимы, которые влияют на адресата через положительные ассоциации, апеллирующие к имеющимся знаниям и культурному опыту. Эргонимы этой подгруппы помогают потребителю сделать выбор в пользу той или иной гостиницы, не обращаясь к логическому мышлению, а воздействуя на него эмоционально с опорой на его предыдущий опыт, фоновые знания, особенности личности и т.д. Внутри этой подгруппы на нашем материале было зафиксировано два вида:

● ассоциативно-информативные эргонимы, которые предоставляют адресату дополнительную информацию, формирующую позитивное отношение. Стоит отметить, что подобная информация является субъективной, ее

нельзя проверить. Эргонимы этого класса создают некую связь наименования гостиницы с положительными характеристиками объектов во внешней среде зачастую за счет сравнения: *Melia White House, Жемчужина, Журавушка*;

● культурно обусловленные эргонимы отражают то, что указывает на общечеловеческие ценности, не зависящие от новых тенденций, веяний и моды: произведения литературы и искусства, символы страны, ее известных представителей, правила и традиции, доказавшие свою эффективность на протяжении веков, различные исторические реалии: *40 лет Победы, Белорусочка, Апарт-отель «Семашко», Курортный отель «1001 ночь», Золотой теленок, The Lord Nelson Hotel, Thistle Lancaster Gate.*

По результатам количественного анализа был сделан вывод о том, что наиболее частотными группами и в англоязычной, и в русскоязычной выборках выступили группы непрагматических информирующих значимых и прагматических культурно обусловленных эргонимов. Первые сообщают сведения о деятельности, указывают на географическое местоположение, вторые – дают информацию о культурных особенностях региона или страны, культурных реалиях и исторических фигурах. Названия гостиниц содержат названия географических объектов (город или его район, река, озеро, горы), названия животных и растений, типичных для местности; реалии истории, религии, общественно-политической жизни; названия отрезков времени; названия архитектурных объектов; имена известных людей, связанных с городом/регионом, где находится отель; имена известных людей страны в целом; имя святого, почитаемого в религии, распространенной в регионе расположения гостиницы; и др. Таким образом, рассматриваемые эргонимы в большинстве случаев предоставляют целевой аудитории значимую информацию о природных и культурных особенностях местности, где располагается гостиница. Эргонимы в туристической индустрии помогают составить языковой портрет той местности, куда приехал турист, позволяют выявить типичные и индивидуальные стороны языкового пространства города, региона, страны.

О. А. Сыкало

СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ЖУРНАЛИСТСКОЙ БЕСЕДЫ

В современном мире роль СМИ кардинально изменилась и этот процесс не останавливается. Сегодня журналисты работают в совершенно иных условиях по сравнению с прошлым. Интернет не уничтожает традиционные медиа (пресса, телевидение, радио), но заставляет их меняться, внедрять новые форматы и технологии, по-другому взаимодействовать с аудиторией. Преобразования в цифровой среде настолько стремительны, что классические СМИ не всегда успевают адаптироваться к новой реальности.

В современных условиях цифровизации медиа и перехода классического телевидения в социальные сети возрастает значение авторской журна-

листики. В условиях информационной перегрузки мы обращаем внимание на авторов. Заходим в YouTube, чтобы посмотреть интервью и беседы того или иного журналиста. Качественный авторский контент как никогда востребован. Здесь важны как авторская позиция, подход к освещению темы, так и стилистические особенности построения текста. Задача журналистики заключается уже не в том, чтобы информировать массы людей, а в привлечении и удержании лояльной аудитории. Важно строить сообщество, объединять вокруг себя людей. В условиях «цифры» возрастают требования к навыкам журналиста. Востребованы такие качества, как скорость, адаптивность, знание иностранных языков, микс гуманитарных и технических навыков, нестандартность. В журналистике нужны талантливые люди, способные наращивать компетенции в различных смежных областях.

Беседа наряду с интервью является важным аналитическим жанром журналистики, опирающимся на использование диалогического или полилогического метода получения информации. Между жанрами существует очень важное различие, которое заключается в той роли, которая отводится журналисту-интервьюеру и журналисту-собеседнику, что оказывает существенное влияние на содержание самих текстов интервью или беседы. Если в роли интервьюера журналист может ставить только вопросы, а отвечает на них интервьюируемый, то именно последний и формирует основное содержание публикации, ее характер. Журналист-собеседник является равноправным, наряду со своим партнером по коммуникативному акту, создателем содержания будущего текста. Поэтому вопросно-ответной форме обмена мыслями, присущей интервью, в беседе будет соответствовать обмен «равноправными», равнозначными репликами, суждениями, размышлениями. Когда журналист берет интервью, то он может лишь задать направление размышлениям интервьюируемого.

Таким образом, в отличие от неизбежно одностороннего освещения предмета обсуждения в интервью, в беседе будет проявлено многостороннее, полифоническое видение предмета обсуждения, что, несомненно, повышает объективность его освещения.

Жанр беседы требует достаточно высокой квалификации, компетентности журналиста в вопросе, который обсуждается в ходе беседы. Ведь он не может обойтись, в отличие от интервьюера, одними только вопросами, адресованными источнику информации, но должен еще и продемонстрировать соответствующее понимание того предмета, который обсуждается. Кроме того, мнение не всякого журналиста интересно аудитории. Безусловно, ведущий, высказывающий собственную позицию в интервью, должен обладать неким авторитетом. Многие являются известными журналистами, имеющими многочисленные награды и большой опыт работы.

Для беседы характерен спонтанный характер речи, определенная степень неподготовленности вопросов и ответов. Увеличивается количество *уточняющих вопросов, переходных вопросов-мостов*, *развивающих вопросов*, *подсказывающих реплик*.

Беседы в прямом эфире дают возможность наблюдать, как осуществляется взаимодействие собеседников, каков уровень коммуникативной компетенции журналиста, помогает ли он интервьюируемому быть правильно понятым массовым адресатом, верно выразить свою мысль. Мы можем оценить тип взаимоотношений собеседников, тональность, эмоциональность разговора. Чаще представлен официальный тип общения, партнерские взаимоотношения, которые не являются конфликтными или разоблачающими. Посредством журналистских вопросов у слушателей может формироваться положительное или негативное представление о госте.

В цифровых медиа растет значение неклассических форматов подачи материала. Важно экспериментировать с форматами, контентом, искать самые разнообразные решения. Поэтому наметилась тенденция приоритетного использования не классического интервью, а журналистской беседы.

Чжан Сыюй, Т. В. Еромейчик

ЖАНРОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В условиях глобалистических процессов ни одно государство не существует независимо от внешних связей, поэтому дипломатический дискурс приобретает сегодня особую значимость.

Под *дискурсом* понимается конкретное коммуникативное событие, зафиксированное в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически детерминированном коммуникативном пространстве (В. И. Чернявская).

Дипломатический дискурс рассматривается как один из видов институционального дискурса, то есть как часть устойчивой системы статусно-ролевых отношений, которые существуют в коммуникативном пространстве дипломатического института (Ф. И. Шарков).

Цель дипломатического дискурса – «обеспечение безопасности государства, сотрудничество, поиск согласия с зарубежными странами, защита прав и интересов соотечественников за рубежом, создание позитивного восприятия государства в мире» (В. П. Егоров), она достигается путем конструирования дискурса в различных жанрах. Речевой жанр – это относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний. Каждое отдельное высказывание индивидуально, но в каждой сфере языкового употребления вырабатываются свои относительно устойчивые типы таких высказываний (М. М. Бахтин).

Жанры дипломатического дискурса делятся на письменные и устные. Настоящее сообщение посвящено дипломатической переписке. Среди документов дипломатической переписки принято выделять следующие основные жанры: личная нота, вербальная нота, меморандум, памятная записка, частные письма полуофициального характера.

Личная нота отправляется политикам, другим официальным лицам в стране пребывания и коллегам по дипломатическому корпусу. Сюда входят различные вопросы протокольного характера. Особое внимание уделяется национальным праздникам, другим важным общественным событиям, а также определенным темам. Написание личной ноты следует ряду принципов: нота составляется в первом лице; печатается на нотном бланке; в правом верхнем углу печатаются название города отправки (столицы) и дата отправления; исходящий номер на подлиннике, как правило, не проставляется.

Наиболее распространенными формами обращения, принятыми в личных нотах на китайском языке, являются: *尊敬的部长先生* ‘Уважаемый господин Министр’, *大使先生* ‘Господин посол’, *阁下* ‘Ваше Превосходительство’. Комплимент, которым заканчивается текст личной ноты, как правило, выглядит следующим образом: *顺致崇高敬意* ‘Прошу Вас принять уверения в моем самом высоком к Вам уважении’.

Самым распространенными жанром дипломатической переписки сегодня является **вербальная нота**. Министерство иностранных дел и посольства ведут дипломатическую переписку в основном путем отправки вербальных нот. Вербальные ноты используются для выявления и решения различных политических, экономических, научных, технических и других вопросов двустороннего и многостороннего характера (А. Ф. Борунков). Написание вербальной ноты соответствует следующим принципам: название печатается вверху документа; ноты от третьего лица не подписываются, что считается еще более подчеркивающим ее официальный характер; текст вербальной ноты печатается на специальном нотном бланке из высококачественной стилизованной бумаги. В нотах указываются исходящий номер, шифр, дата, отправитель и место вручения. В обязательном порядке ставится официальная печать соответствующей организации – министерства или посольства.

Вербальная нота начинается комплиментом: *中华人民共和国外交部向新加坡共和国驻华大使馆致意* ‘Министерство Китайской народной республики свидетельствует свое уважение Посольству Республики Сингапур в Китайской народной республике’. Вербальная нота на китайском языке заканчивается комплиментом, как и в личной ноте: *顺致崇高敬意* ‘Прошу Вас принять уверения в моем самом высоком к Вам уважении’.

При этом в дипломатической переписке имеются документы, которые не требуют комплиментарного оформления. К ним относятся меморандумы и памятные записки.

Меморандум – это документ, в котором рассматриваются факты по конкретному вопросу, содержится анализ его отдельных аспектов, приводятся аргументы в поддержку определенной точки зрения, содержится аргумент против аргументов другой стороны. Меморандум может быть приложением к личной или вербальной ноте, а также самостоятельным документом, пересылаемым лично или с курьером. Прикрепление меморандума к ноте позволяет сократить содержание самого текста и дает определенные преимущества с точки зрения характера изложения предмета переписки.

При написании меморандума соблюдаются следующие принципы: в меморандуме как приложении к личной ноте, напечатанном на нотной бумаге, номер, печать, местонахождение (город) и дата отправления не фиксируются. Врученная меморандума печатается на нотном бланке и не содержит обращения или комплиментов. Штампы и номера там не проставляются, однако указывается место и дата отправления (А. Ф. Борунков).

Наиболее распространенными формами обращения, принятыми в личных нотах Китая, являются: *尊敬的部长先生* ‘Уважаемый господин Министр’, *大使先生* ‘Господин посол’, *阁下* ‘Ваше Превосходительство’. Комплимент, которым заканчивается текст личной ноты, как правило, выглядит следующим образом: *顺致崇高敬意* ‘Прошу Вас принять уверения в моем самом высоком к Вам уважении’.

Памятные записки представлены в дипломатическом дискурсе двумя разновидностями: памятными записками с прямой доставкой и памятными записками с курьером. Записка часто вручается непосредственно для усиления смысла или подчеркивания важности устного заявления или просьбы, сделанной в беседе, для облегчения продолжения дела, во избежание возможности неправильного истолкования или неправильного понимания беседы или устного заявления. Памятные записки печатаются на обычной бумаге, без гербов; исходящий адрес и номер не указываются; можно вставить только место и дату отправления.

Частное письмо полуофициального характера, адресованное знакомым должностным лицам на случай, когда потребуется помощь в решении вопросов, является предметом официальной переписки или переговоров, чтобы подчеркнуть заинтересованность автора в предмете дела или ускорить решение какого-либо вопроса с использованием влияния лица, которому адресовано письмо. Частные письма пишутся на обычной бумаге (пол-листа), иногда на фирменном бланке с указанием имени и фамилии отправителя или служебного звания в верхнем левом углу. Оборотная сторона листа не используется. Содержание обращения в письме, например, может быть следующим: *尊敬的大使先生* ‘Уважаемый господин Посол’. Распространенный заключительный комплимент: *请接受我最崇高的敬意* ‘Примите уверения в моем глубоком к Вам уважении’.

Все жанры дипломатической переписки представляют собой важное средство реализации международного взаимодействия. Все виды документов отражают внешнюю политику страны и соответствующие законы и постановления. Составление и отправка дипломатических документов – это политическая работа. Даже если это весьма вежливое письмо, однако с неверным форматом и написанием, оно может смутить и вызвать недопонимание у адресата, а если в тексте есть ошибки, то это может повлечь за собой серьезные последствия. Таким образом, написание дипломатических документов требует строгости, лаконичности и точности, язык должен быть вежливый, а также должны быть соблюдены все условности. Необходимо наличие красивого и официального формата, а также аккуратной печати.

ГРАММАТИКА

В. И. Бельченко

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СЛЕДСТВИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Изучение функционально-стилевых систем языка зарубежной прессы приобретает все большую актуальность в современных условиях информационного противостояния в обществе. Тексты газетных статей становятся настоящим орудием в борьбе за общественное мнение, в создании определенных идеологических установок, в пропаганде тех или иных систем ценностей. Повышенное внимание исследователей к языку газеты объясняется и тем, что газета является средством массовой информации, в котором складываются и формируются основные стилистические приемы и средства, характерные для языка массовой коммуникации и впоследствии оказывающие влияние на развитие языка в целом. Многообразие современных публицистических текстов создает неисчерпаемую почву для исследования способов выражения любого языкового явления.

Тексты газетно-публицистического стиля обычно характеризуются стилистами по таким экстралингвистическим чертам, как «объективность», «деловитость», «ясность», «точность изложения», «актуальность тематики», при этом наряду с ними не исключаются «эмоциональность» и «субъективность».

Следствие в языке и в науке занимает особое место. В причинно-следственных отношениях выявляется одна из наиболее общих закономерностей языка и мышления, без понимания которой невозможно осмыслить и выразить идеи взаимосвязи явлений, событий и предметов. Она существует в природе, а следовательно, и в языке, так как язык является отражением действительности. Цель предпринимаемого исследования состоит в выявлении специфики средств реализации ФСП следствия в немецкоязычных текстах публицистического стиля.

Следствия, обслуживающие категорию следствия в современном немецком языке, разнообразны и относятся к разным уровням языка – лексическому и грамматическому. На лексическом уровне следствие получает свое выражение глаголами и существительными с семантикой следствия (*kommen zu, führen zu, die Folge*). Для выражения конзекутивности на грамматическом уровне служат сложноподчиненные (с союзом *so dass*, с союзом *dass* и коррелятом *so* в главном предложении) и сложносочиненные предложения с союзными наречиями *darum/deshalb/daher/deswegen* и союзами *so, also*.

Die Polizei pflegt ein Profil bei Instagram. Die Fotos sind ***so*** *süß,* ***dass*** *Profil weltbekannt ist.*

Auch in großen Kliniken lässt sich die Zahl der Organspenden im Jahr an einer Hand abzählen. ***Deshalb*** *sollen die Transplantationsbeauftragten jetzt für ihre Tätigkeit besser freigestellt werde.*

Die *wichtigste und allgemeinste* ***Folge*** *der Ohnmacht ist die Wut, die besonders durch ihre Ohnmächtigkeit gekennzeichnet ist.*

Die Diskussionen über Antisemitismus in Frankreich ***führen*** *in Deutschland* ***zu*** *Unbehagen.*

Материалом для анализа послужили оригиналы статей немецких журналов Internationale Politik объемом 29000 словоформ. Основываясь на вышеупомянутой классификации средств выражения следствия, было подобрано 114 примеров употребления средств выражения следствия.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что наиболее употребительным средством выражения на грамматическом уровне является сложносочиненное предложение с союзными наречиями *deshalb, darum, daher* (37,7 %), среди которых сложносочиненное предложение с союзными наречиями *deshalb* и *daher* является самым распространенным (по 19 случаев употребления).

Союзные наречия относятся к традиционно-грамматическим средствам обеспечения когезии и выполняют 2 функции: грамматическую и текстообразующую. Их преобладающее употребление в газетных текстах, относящихся к деловой прозе, объясняется функциями данного жанра, а именно передача информации, точность и достоверность ее изложения.

Diese Frage muss gestellt werden, und ***deshalb*** *finde ich die deutsche Diskussion sehr einseitig.*

Deutschland wird dem Deutschland von heute ganz ähnlich sehen – nur dass alles ein bisschen mehr heruntergewirtschaftet sein wird. Es wird außerhalb von Berlin und München nicht viele junge Leute geben, ***daher*** *werden viele Städte weniger lebendig wirken.*

Immer mehr Publikationen weisen darauf hin, dass etwa gegen 2010 die Nachfrage nach Erdöl das Angebot übersteigen wird. So recht kann sich das noch niemand vorstellen. ***Darum*** *ist es gut, dass Richard Heinberg ein kompetentes Buch über die damit verbundenen Konsequenzen geschrieben hat.*

Что касается придаточных предложений с союзами *so, also, folglich*, то их встречается в полтора раза меньше, чем сложносочиненных предложений с союзными наречиями (13,15 %).

„Vergebung", schreibt Arendt, „ist das genaue Gegenteil von Vergeltung, die den ursprünglichen Übergriff ahndet – wobei dann den Folgen der ersten Straftat keineswegs ein Ende gesetzt wird, sondern ganz im Gegenteil jedermann in diesen Prozess eingebunden bleibt." Direkte Vergeltung treibt den Kreislauf der Gewalt ***also*** *nur an, so Arendt.* ***Folglich*** *ist eine Vergebung notwendig, die „nichts weiter" verlangt als einen Verzicht auf persönliche Rache, um so einen Neuanfang und einen konstruktiveren Umgang mit dem Geschehenen zu finden.*

Как показывают количественные данные, то сложноподчиненные предложения с союзом *dass* и с коррелятом *so* представлены редко несмотря на то, что они являются одним из основных маркеров следственных отношений в немецком языке (7,89 %).

Придаточное предложение с союзом *dass* и коррелятом *so* в главном предложении используется, если следствие в придаточном вытекает из

особой степени обстоятельства в главном предложении. Корреляты *so, derart* в этом случае используются для активизации экспрессивности, эмоционального воздействия, привлечения внимания адресата к последующей информации.

Denn die Tatsache, dass wir überhaupt ein Projekt „europäische Verfassung“ haben, hat eine ***so enorme*** *Bedeutung und würde im Erfolgsfall ein* ***so starkes*** *politisches Momentum schaffen,* ***dass*** *ein Scheitern außerordentlich fatal wäre.*

Анализ материала показал, что группа средств выражения на лексическом уровне представлена глаголами с семантикой следствия (*führen zu, folgen, auslösen* и др.) и существительными с семантикой следствия (*Wirkung, Ergebnis, Folge* и др.) и составляют 27 % от общего числа выявленных средств.

Это объясняется особенностями стиля, которые определены прагматической установкой этого типа коммуникации, а именно уложить большой объем информации в возможно меньшее количество строк.

Чтобы передать многообразие фактов и событий действительности, газетная пресса постоянно стремится к рациональной, экономной подаче информации, и вместе с тем к увеличению ее коммуникативной емкости. Данная особенность выражается чаще всего в лексике. Языковые стандарты помогают автору оперативно и доступно переложить информацию на газетный язык, а читателю – быстро воспринять ее.

Также это связано с воздействующей функцией газеты, которая выражается «эффектом новизны», заключающейся, по М. Н. Кожиной, «в стремлении к необычности, свежести словосочетаний». К тому же, объем газетной информации настолько огромен, что сжатие содержания через используемые конструкции вполне закономерно.

Die orangene Revolution ist aber nicht wie ein deus ex machina aus dem Nichts und spontan entstanden. Sie war ***Folge*** *sowohl der durch die Unabhängigkeit ausgelösten gesellschaftlichen Dynamik als auch mächtiger Einflüsse der Globalisierung.*

Insgesamt sollen die ukrainischen Nichtregierungsorganisationen in den letzten zwei Jahren fast 60 Millionen Dollar von den USA erhalten haben. Die amerikanische Rolle als Strippenzieher hinter der „orangenen Revolution“ hat eine heftige Polemik ***ausgelöst.***

И. В. Дмитриева, Е. Безменова

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧАСТНИКОВ МЕНАСИВНОГО РЕЧЕВОГО АКТА
(на материале английского языка)

Менасивный речевой акт является видом агрессивных речевых актов, имеющим цель принудить предполагаемого адресата действовать согласно условиям, предъявленным адресантом. Обобщенная структура речевого акта

включает в себя участников речевого акта (адресат и адресант угрозы), предполагает наличие условий успешности (адресант имеет возможность выполнить угрозу, а адресат не желает проявлений негативных действий в отношении себя).

Понимание угрозы в данном исследовании опирается на словарные дефиниции глагола *угрожать* в английском языке. Например, Кембриджский толковый словарь предлагает следующее определение глагола *threaten*: 'to say that you will cause someone harm or trouble if they do not do what you want'.

Структура дефиниции, оформленная как сложное предложение с придаточным условия, дает основания рассматривать в качестве основного способа вербализации менасивных высказываний сложноподчиненные предложения с придаточным предложением условия. Как было доказано ранее в диссертационном исследовании Р. Карчевского, менасивный речевой акт является сложным речевым актом, который содержит две иллокуции: комиссивную составляющую и директивную составляющую. Комиссивная составляющая, выраженная главным предложением, служит вербализации собственно угрозы (т.е. обещание причинить вред адресату), а придаточное предложение условия вербализирует директивную составляющую и содержит информацию о требуемом от адресата угрозы действии.

Соответственно, на семантическом уровне менасивное высказывание представлено двумя пропозициями, связанными причинно-следственной связью. В пропозиции участники коммуникативной ситуации угрозы соответствуют семантическим ролям агенса (субъекта, деятеля) и пациенса (объекта). Адресант угрозы ожидаемо соотносится с семантическим субъектом, а адресат – с семантическим объектом в пропозиции, соответствующей комиссивной части. В пропозиции, соответствующей директивной части, семантические роли участников речевого акта могут меняться. Менасивные высказывания, проанализированные с этих позиций, демонстрируют как ожидаемую, так и отличающуюся репрезентацию участников менасивного речевого акта.

Рассмотрим высказывание: *If **you** don't give me the keys, **I** will punch **you** really, really hard*. В данном случае адресант угрозы вербализован как семантический субъект главного предложения, а как адресат угрозы вербализован дважды: как семантический объект главного предложения и как семантический субъект придаточного предложения. Такую прямую языковую репрезентацию участников менасивного речевого акта можно считать канонической и максимально эксплицитной. Она характерна для большинства высказываний, составивших материал языковой выборки для анализа (60 %).

Высказывания, вошедшие в оставшиеся 40 % выборки, демонстрируют определенную асимметрию участников менасивного речевого акта и семантических ролей в составе пропозиций, которая имеет значительную вариативность своих проявлений.

Последующие высказывания иллюстрируют некоторые случаи асимметрии пропозитивных семантических ролей субъекта и объекта менасивного действия, речеактовых ролей адресанта и адресата угрозы и участников коммуникативной ситуации угрозы – говорящего и слушающего.

(1) *If **you** disobey me again, **I** will find **your family** and shoot **them** right there.*

Семантический субъект придаточного предложения (*you*) ожидаемо должен называть адресата угрозы и коррелировать с семантическим объектом главного предложения. Однако семантический объект главного предложения (*your family, them*) называет некое «третье лицо», которое связано с адресатом, но при этом не является участником коммуникативной ситуации угрозы. Подобные употребления, составившие 17 % выборки, подчеркивают манипулятивный характер менасивных речевых актов. В целом прагматическая цель адресанта речевого акта угрозы – это не причинение вреда адресату, но достижение некоторого перлокутивного эффекта, например, заставить адресата выполнить желательное для адресанта действие.

Еще большее расхождение между участниками менасивного речевого акта и семантическими ролями пропозиций можно наблюдать в следующем высказывании.

(2) *If **you** do this, **they** will kill **him** instantly.*

Семантический субъект главного предложения ожидаемо должен называть адресанта угрозы. При каноническом формате коммуникативная роль говорящего, реактовая роль адресанта и семантическая роль субъекта главного предложения совпадают. В данном употреблении семантический субъект главной пропозиции (*they*) не является участником коммуникативной ситуации, он не «говорящий» и не адресант, он представляет исполнителя менасивного действия. Семантический объект главной пропозиции (*him*) не является адресатом в структуре речевого акта, не участвует в коммуникативной ситуации, но при этом является объектом менасивного действия. Из участников речевого акта угрозы адресат вербализован только в семантической структуре придаточного предложения – это семантический субъект придаточного предложения (*you*). Следовательно, хотя данное высказывание имеет все формальные показатели высказывания со значением угрозы (комиссивную и директивную составляющие, обещание причинить вред, удовлетворяет условиям успешности речевого акта угрозы), оно находится на периферии менасивных речевых актов и в прагматическом плане может быть оценено как предупреждение.

В качестве отдельной группы менасивных высказываний можно рассматривать синтаксические структуры, в которых акциональный предикат, именующий менасивное действие по отношению к адресату угрозы, заменяется на статальный. Подобные употребления часто демонстрируют возможность совмещения роли говорящего как участника коммуникативной ситуации и роли объекта менасивного действия, которое не получает своей экспликации в структуре высказывания. Подобные случаи, равно как и

использование других синтаксических моделей для языкового оформления менасивного высказывания, составляют перспективу исследования языковой репрезентации участников менасивного речевого акта и смежных ему речевых актов предупреждения, констативов и директивов.

Е. В. Зуевская

СПЕЦИФИКА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ УСЛОВИЯ В НЕМЕЦКОЙ ОБИХОДНО-РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Условие изначально является логико-философской категорией, которая описывает мыслительную деятельность человека, впоследствии находящую отражение в языке. Человеку свойственно строить планы, размышлять о последствиях совершенных или несовершенных действий, рассматривать различные варианты развития событий как в прошлом, так и в будущем. Условие согласно философскому энциклопедическому словарю представляет собой «то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат действия), и от основания, которое является логическим условием следствия». В философии условие уподобляется причине, а в логике – следствию.

В лингвистике, в отличие от философии и логики, наблюдается тенденция выделения условия в отдельную языковую категорию, имеющую свои средства выражения. Однако схожие мыслительные процессы не всегда имеют одинаковое выражение в разных языках, так как их носители смотрят на мир через призму языка, культуры и реалий окружающей их действительности.

Состав категории условия (кондициональности) представлен различными классификациями, соответственно, возможно выделение реального и нереального условия в зависимости от наклонения (Е. И. Шендельс); потенциального, гипотетического, нереального – по семантическому признаку с учетом грамматической формы (Й. Буша). Более целесообразным представляется учет как плана содержания, так и плана выражения и выделение вслед за Й. Буша трех видов условия: потенциального, гипотетического, нереального.

На грамматическом уровне средствами выражения условия в немецком языке являются: сложноподчиненные предложения с союзами *wenn, falls, sofern*, бессоюзные сложноподчиненные предложения, сложноподчиненные предложения с *auch/selbst/sogar/nicht einmal wenn,* предложные конструкции с предлогами *bei, ohne, mit, unter, in.* Для выражения потенциального условия характерно наличие смыслового глагола в форме изъявительного наклонения, для выражения гипотетического условия – в форме Präteritum Konjunktiv, для выражения нереального условия – глагола в форме Plusquamperfekt Konjunktiv. К словообразовательным средствам отно-

сятся суффикс *-falls* (*andernfalls, notfalls* и др.) и сложные слова (*Zahlungsbedingungen; Ausnahmefall* и др.), к лексическим средствам – отдельные лексические единицы со значением условия: глаголы (*bedingen, voraussetzen, abhängen*), существительные (*Bedingung, Voraussetzung, Regel*), прилагательные/наречия (*bedingt*).

Анализ микроконтекстов, содержащих средства выражения условия, из корпуса устной речи Datenbank für gesprochenes Deutsch показал, что в немецкой разговорной речи удельная доля предложений, в которых выражается потенциальное условие, составляет 87 %, гипотетическое и нереальное условие представлены существенно реже (9 % и 4 % соответственно).

Среди грамматических средств выражения потенциального условия наиболее часто используются сложноподчиненные предложения (53 %), среди них наибольшую частотность имеют СПП с союзом *wenn* (2/3 от всех СПП): ***Wenn*** *ich keine Regeln habe, dann weiß ich auch welche ich gerne verändern würde. /* ***Wenn*** *ich etwas Verbotenes mache, regt sich meine Mutter auf. /* ***Wenn*** *er dann was machen soll, dann macht er schnell Hausaufgaben, damit er nicht bei der Aktion mitmachen muss.*

Регулярно также встречаются союз *falls* и *sofern: In einem Jahr haben wir einen Liveauftritt,* ***falls*** *du noch da bist. /* ***Sofern*** *der Schriftspracherwerb nicht besonders erfolgreich verläuft, dann ist die literarische Sozialisation nicht wirklich möglich.*

Существенно реже (12 %) встречаются предложные группы: ***Bei*** *so ganz dunklem musste mal gucken, dass die Haut echt rein... /* ***Ohne*** *Neubaustrecke sind alle unsere Züge nach Ulm so viel langsamer. / Das ist eben bestenfalls ein Bundesprojekt* ***unter*** *hoher Landesbeteiligung. / Wie wäre es* ***mit*** *einem Babysitter?* При этом особо следует отметить, что предлоги *mit, ohne, bei* используются наиболее часто, без особых ограничений контекста, в то время как предлог *unter* преимущественно встречается лишь вместе с лексическим средством – существительным *Bedingung*: *Es darf eben nur* ***unter*** *bestimmten* ***Bedingungen*** *eine Ersetzung stattfinden. /* ***Unter*** *anderen* ***Bedingungen*** *läuft das Ganze ab.*

Крайне редко (5 %) используются бессоюзные сложные предложения: *Sollte es wirklich so weit kommen, mitentscheiden zu können…*

Среди словообразовательных средств наибольшей частотностью обладают наречия, образованные при помощи суффикса *-falls*: *Der Bussard darf nicht weiter wie vier Sekunden von seiner Beute entfernt sein,* ***andernfalls*** *ist die Maus im nächsten Mauseloch verschwunden. / Ich denke,* ***notfalls*** *müssen wie es halt so machen, dass die Anna dann irgendwie nicht mit zum Abenteuerplatz geht, sondern zum Hilfeplan kommt. / Sagen wir es mal so,* ***notfalls*** *kann ich auch den Baugrund verkaufen und woanders ziehen. / Irgendwoher müssen wir uns das Gas beziehen,* ***notfalls*** *von Amerika./* ***Notfalls*** *ja, damit die junge Frau dann die Anträge machen kann… / Das ist eben* ***bestenfalls*** *ein Bundesprojekt unter hoher Landesbeteiligung.*

Существенна также и доля лексических средств выражения условия (14 %): *Vorausgesetzt, am Dienstag endet alles. / Das hältst du nur bedingt aus. /*

Was ihr habt, hängt natürlich auch ab, wie schnell ihr seid. / Wie war noch mal die Bedingung, dass man den Postmeier bemühen muss. / Das war die Voraussetzung, unter der wir uns hier in diese Schlichterrunde begeben haben.

Условные отношения могут имплицитно присутствовать в элементарном предложении, содержащем обстоятельства типа *beinahe* или *gern*. Актуализатором их часто служит претеритальный конъюнктив (как правило, Plusquamperfekt): *Da war der um zwölf Uhr eingefallen, sie hat ja den Hühnerstall noch nicht zugemacht. Da war sie den Hühnerstall zumachen gegangen und hat* ***beinahe*** *ihre Schläge gekriegt dafür. (=Wenn sie den Hühnerstall nicht zugemacht hätte, hätte sie Schläge gekriegt) / Sie wäre* ***gern*** *mitgenommen zum Ball. … (=Wenn es nach ihr ginge, wäre sie gern zum Ball mitgenommen). / Ach, Herr Pastor, Sie wissen ja, meine Frau ist ja vor einem halben Jahr gestorben, ich hätte* ***gern*** *eine Frau wieder. (= Wenn es möglich wäre, hätte ich gern eine Frau wieder).* Употребление имплицитно обусловливающих обстоятельств типа *beinahe* ограничено предложениями с предельными глаголами, в которых действие чуть было не произошло. Обстоятельства типа *gern* имплицируют обусловленность желания говорящего, на пути осуществления которого имеются какие-то препятствия.

Условный оттенок могут приобретать под влиянием претеритального конъюнктива также обстоятельства времени, места и образа действия, выраженные наречиями и предложными конструкциями. *Und* ***an deiner Stelle*** *würde ich es so einrichten. (=Wenn ich du wäre, würde ich es so einrichten) / Zum Beispiel* ***in Graz*** *würde ich mal sagen, dass es nicht so schlimm ist (=Wenn ich in Graz wäre, würde ich sagen…)* Также для выражения имплицитного условия регулярно используются сложносочиненные предложения (либо их части) с союзами *und, oder, aber,* наречием *sonst: Und der Fleischer kam in da mit den Speilen an und gestochen den Magen,* ***sonst*** *wäre er ja geplatzt, die Luft mußte raus /* ***Sonst*** *wäre das schrecklich / Würde ich ja,* ***aber*** *sie kann es ja gar nicht besser als ich***.** Кроме того, имплицитное условие может быть также скрыто в подлежащем и реже в дополнении простого предложения, которые выражены инфинитивным оборотом, распространенной группой существительного, содержащей элемент сопоставления с действительностью, а также именем собственным или личным местоимением: ***Mit dir*** *wäre es ganz anders.* Актуализатором значения условия служит в таких случаях претеритальный конъюнктив.

Следует отметить, что большинство выделенных языковых средств выражения условия многозначны и способны выражать как потенциальное, так и гипотетическое, и нереальное условие, поэтому определение их значения возможно только с учетом контекста. Наиболее частотной формой выражения условного отношения в обиходно-разговорной речи является придаточное предложение условия, вводимое союзом *wenn*, что обусловлено его нейтральностью, минимальной зависимостью от контекста. Кроме того, именно сложноподчиненное предложение является маркером вербального стиля языка, благодаря чему обеспечивается динамика, а, следовательно, от слушателя не требуется высокой концентрации.

Е. В. Зуевская, В. Довгун

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ПУБЛИЦИСТИКЕ

Категория модальности была и остается одной из самых сложных и одновременно привлекающих внимание исследователей проблем в лингвистике, выражая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого.

Традиционно выделяются два вида языковой модальности: объективная и субъективная. Объективная модальность отражает оценку сознанием говорящего явлений действительности, а именно их возможность, действительность или необходимость. Субъективная модальность представляет собой дополнительный план высказывания, отражающий отношение говорящего к сообщаемому. Предположение, в свою очередь, является одним из видов субъективной модальности, его семантической сущностью является выражение отношения говорящего к содержанию высказывания, личная оценка степени соответствия высказывания действительности.

Средства, выражающие модальность предположения в современном немецком языке, разнообразны и относятся к разным уровням языка – лексическому и грамматическому, активно взаимодействуя друг с другом.

В структуре поля предположения можно выделить 4 степени на шкале уверенности, образующие соответствующие микрополя: микрополе убежденности (крайняя степень предположения), микрополе уверенного предположения (большая степень осведомленности), микрополе неуверенного предположения (большая степень незнания), микрополе сомнения (недостаточное знание говорящего о возможной связи между составляющими пропозиции).

Для анализа функционирования средств выражения предположения в художественном и публицистическом дискурсе были отобраны 390 микроконтекстов, содержащих модальность предположения. В ходе анализа частотности отдельных средств выражения предположения было установлено, что независимо от вида дискурса предположение выражается преимущественно лексическими средствами. Доля же грамматических средств приблизительно одинакова – около ¼ отобранных микроконтекстов.

Что касается отдельных грамматических средств выражения модальности предположения в исследованном корпусе материала, то отчетливо видно преобладание модальных глаголов в текстах публицистического дискурса и конструкций «*scheinen/glauben* + *zu* + Infinitiv» в текстах художественного дискурса. Следует отметить, что конструкции с «*glauben* + *zu* + Infinitiv» не встретились в публицистических текстах. Это связано с тем, что данная конструкция выражает предположение субъекта о каких-либо связанных с ним действиях/чувствах, что не соответствует задачам публицистики, так как тексты данного дискурса призваны информировать и формировать

общественное мнение за счет того, что журналисты однозначно показывают свою точку зрения. Обращает на себя внимание тот факт, что в текстах художественного дискурса конструкции «*scheinen/glauben* + *zu* + Infinitiv» можно встретить чаще (89 % – *scheinen*, 11 % – *glauben*). Наиболее часто данные конструкции использовались в прямой или несобственно-прямой речи, где говорящий выражал предположение о субъекте высказывания. (*Er* ***scheine*** *verwirrt zu sein, schrieb sein Bruder aus Jena. Sie* ***glaubte*** *nämlich, ein altes Rätsel gelöst zu haben, wie sie sagte*.)

Наиболее употребительным модальным глаголом, выражающим предположение в публицистическом дискурсе, является глагол *dürfen* (73,7 %), который реализует довольно высокую степень вероятности. Предположение, выражаемое глаголом *dürfen*, как правило, рационально обосновано, не так категорично, как в случае с глаголом *müssen*. В то же время *dürfen* выражает бóльшую степень уверенности, чем *mögen* (10,5 % случаев) и *können* (7,9 % случаев), что свидетельствует о стремлении авторов публицистических текстов давать осторожную, вместе с тем достоверную оценку происходящего, основываясь на фактах (*Für die Ukraine* ***dürfte*** *nicht die Zahl der angeworbenen Hacker entscheidend sein, sondern der Grad ihre Professionalität und wie sie organisiert sind*). Относительно художественного дискурса можно сделать вывод, что модальные глаголы не типичны для текстов данного типа. В сравнении с публицистическим стилем, здесь чаще всего встречается модальный глагол *müssen* (93,3 % от всех модальных глаголов), обозначая уверенное предположение, граничащее с убеждением и исключающее другие возможности, основанное на логическом умозаключении вследствие знания или непосредственного восприятия говорящим каких-то определенных объективных признаков, фактов или всей обстановки в целом (*Irgendwann* ***muss*** *er dann auf die Idee gekommen sein, dass meine Mutter und ich schuld an seinem Elend seien*). Такие глаголы, как *dürfen, können, sollen* не встретились при анализе текстов художественного дискурса. Это связано с тем, что цель художественного дискурса заключается в осуществлении попытки воздействия непосредственно на «духовное пространство» читателя. Кроме того, многофункциональность и многообразие оттенков значения модальных глаголов является причиной трудностей, возникающих при переводе модальности немецкоязычного художественного текста на русский язык.

Относительно лексических средств выражения предположения можно сделать вывод, что в текстах двух дискурсов предположение выражалось чаще всего при помощи модальных слов, демонстрируя при этом схожие показатели. Это может быть связано с тем, что благодаря своему ярко выраженному лексическому значению модальные слова тоньше, чем другие средства, передают всю гамму оттенков предположения. Независимо от вида дискурса в число наиболее часто используемых модальных слов входят *vielleicht, wohl, offenbar*. Особенность заключатся лишь в явном преобладании *vielleicht* среди всех модальных слов в художественном дискурсе. Это может быть объяснено тем, что данное модальное слово наиболее одноз-

начно передает предположение и указывает на неуверенность говорящего, что что-то возможно при определенных обстоятельствах (*Wenn er meine Mutter nicht getroffen hätte, wäre er* ***vielleicht*** *Gutsverwalter geworden und hätte seine eigene Doggenzucht gehabt*). Также следует отметить, что модальное слово *offenbar*, относящееся к микрополю убежденности, более характерно для текстов публицистического дискурса. Это связано с тем, что в публицистике убеждение играет большую роль, так как речь идет о не только об информировании, но и формировании общественного мнения, влиянии на аудиторию, что возможно в случае, когда говорящий/пишущий уверен в собственной правоте (*Bei allem Lob für seine Vorgängerin will er* ***offenbar*** *den Vorwurf vermeiden, er sitze Probleme aus*).

В результате количественной обработки данных была установлена частотность средств выражения предположения в микрополях. Проведенное исследование позволило сделать вывод, что наиболее часто для передачи модальности предположения используются лексико-грамматические средства неуверенного предположения (44,1 % – в текстах публицистического дискурса, 49,7 % – в текстах художественного дискурса). Микрополе неуверенного предположения выражает большую степень незнания, равную вероятность его возможности и невозможности. Модальное значение неуверенности часто накладывается на значение возможности/невозможности, а также способно в совокупности с другими средствами контекста акцентировать значение предположения. При этом особо обращает на себя внимание тот факт, что в текстах публицистического дискурса крайне мало средств выражения сомнения. Это подчеркивает стремление публицистов давать осторожную, но тем не менее достоверную оценку происходящего.

Е. В. Зуевская, К. Латушко

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Уступительные отношения представляют собой отношения противопоставления между элементами простого предложения или частями сложного и являются итогом взаимодействия двух причинно-следственных связей. Данные отношения граничат с условными, причинными и противительными отношениями, имея определенные отличия. По сравнению с уступительными, в условных и причинных отношениях события не противоречат друг другу. От противительных отношений уступительные отличаются тем, что в них соотносятся две ситуации, из которых одна не является достаточным основанием для того, чтобы отменить собою другую.

В рамках уступительности возможно выделить три вида противоречия: актуальное, относительное и неактуальное, которые могут выражаться в немецком языке языковыми единицами, относящимися к лексическому и грамматическому уровням.

Абсолютное противоречие предполагает противостояние актуальному положению вещей и выражается с помощью глаголов *widersprechen, widerrufen, überraschen, zwingen* в значении несовместимости либо нелогичности высказывания:

Die Verschmutzung des Ganges durch die Kleckse der Taube ist das Hauptproblem und ***widerspricht*** *der Hausordnung..*

Также аналогичные существительные, прилагательные и наречия *Widerspruch, Enttäuschung, Inkonsequenz, Reklamation, widersprüchlich, widerspruchsvoll, unlogisch, paradox* указывают на нелогичность ситуации:

Weil, erstens wirft die Psychoanalyse viel mehr Fragen auf, als sie selber lösen kann, wie eine Hydra – bildlich jetzt –, die sich selbst den Kopf abschlägt, und das ist der innere nie zu lösende ***Widerspruch*** *der Psychoanalyse, an dem sie selbst erstickt, und zweitens ist die Psychoanalyse heute ja Allgemeingut.*

Es ist geradezu ***paradox,*** *wie schnell er in Vergessenheit geriet, wenn man bedenkt, wie viel Aufsehen er erregte.*

На грамматическом уровне для выражения абсолютного противоречия могут использоваться сложноподчиненные предложения с союзами *obwohl, obgleich, trotzdem* или относительным наречием wo*:*

Die zweite Methode, einen Mann zurückzugewinnen, gefiel mir weniger gut, ***obwohl*** *sie schon einfacher zu realisieren gewesen wäre.*

So blieb zum Beispiel Paul Martin nach den Wahlen von 2004 Premierminister, ***obgleich*** *seine Partei keine Mehrheit der Parlamentssitze für sich erzielen konnte.*

Помимо этого, широко употребительными являются сложносочиненные предложения либо два самостоятельных предложения, второе из которых содержит наречия *trotzdem, dennoch, gleichwohl:*

Sie mochte vielleicht Ende Vierzig sein, vielleicht Mitte Fünfzig, sie hatte die Allüre jener Damen, die das Schicksal aus Glaskugeln oder aus Karten lesen können, die Allüre jener ziemlich herabgekommenen Damen, für die die Bezeichnung „Dame" eigentlich gar nicht mehr so recht passen will und zu denen man ***gleichwohl*** *sofort Vertrauen fasst.*

Предложные сочетания с предлогами *trotz, zum Trotz, ungeachtet* также регулярно используются для выражения абсолютного противоречия:

Trotz *allen Vorsätzen, so zu tun, als ob nichts wäre, wurde ihm nun doch wieder bang, und es klopfte sein Herz bis zum Hals.*

Относительное противоречие подразумевает ограничение имеющегося положения вещей, а аргументы рассматриваются в качестве альтернативы реальной ситуации, для чего могут использоваться следующие лексические средства: глаголы *einräumen, zugeben, sich überwinden*; существительные *Kompromiss, Konzession, Zugeständnis*; прилагательные, причастия и наречия *widersinnig, zögernd, einigermaßen:*

Als die Reihe an mir gewesen war, war es mir fast peinlich gewesen, ***zugeben*** *zu müssen, keine persönlichen Erfahrungen auf diesem Gebiet vorweisen zu können.*

Jonathan konnte Zehen und Finger bewegen und sein Gesicht zu Grimassen verziehen, ein Zeichen, dass organisch und neurologisch alles ***einigermaßen*** *in Ordnung war.*

На грамматическом уровне данный вид противоречия может выражаться сложноподчиненными предложениями с союзами *wenn… auch*/*auch wenn*/ *wenngleich: Das sind Geschehnisse, die Körper und Geist auf ganz unwiderstehliche Weise zueinanderdrängen und die Seele,* ***auch wenn*** *sie noch so verkümmert und lädiert ist, wachsen und sich weiten lassen.*

Помимо этого, относительное противоречие может быть выражено с помощью бессоюзных предложений: *Hat sie auch nicht viel Erfahrung in diesem Bereich hat, (so) schafft sie doch erfolgreich zu sein.*

Кроме сложноподчиненных предложений широко используются сложносочиненные предложения с союзами *zwar... aber*/*doch*/*jedoch:*

In unserem Städtchen in den Abruzzen gibt es ***zwar*** *keinen Medikus,* ***jedoch*** *eine tüchtige Hebamme.*

Sie ist schon 70 Jahre alt, ***doch*** *arbeitet sie bis heute im Zirkus.*

Также часто употребляются и предложения с частицами *allerdings, immerhin, mindestens, wenigstens, eigentlich, zumindest: Es handelte sich dabei* ***allerdings*** *um ein kleineres Werk, nicht größer als ein Stuhl/Dein Freund hielt* ***immerhin*** *fünf Minuten länger durch als die meisten.*

При неактуальном противоречии называются различные аргументы, подразумевающие изменение ситуации, которое, однако, не происходит, соответственно аргументы являются недейственными.

Неактуальное противоречие выражается в немецком языке также лексическими средствами: существительными *Trotz, Standhaftigkeit, Ausdauer,* глаголами *standhalten, beharren, trotzen,* наречиями *vergeblich, umsonst: Wir sitzen hübsch getrennt auf unseren Luftmatratzen, ich zupfe Gänseblümchen, er zupft* ***vergeblich*** *an einem Nasenhärchen.*

„Eine Mark“, ***beharrte*** *der Händler, „wenn sie’s doch bezahlen will.“*

„Wenn Sie mir die Wohnung geben, mache ich Ihnen unsereeins a Dauerwelle für ***umsonst****”, sagte Herr Schnuppe Hair Design mit großartiger Geste.*

Наряду с лексическими средствами для выражения неактуального противоречия могут использоваться уступительные придаточные предложения:

So blieb mir nichts anderes übrig, als zu hoffen, dass wenigstens der hässliche, unsympathische und völlig unerotische Hauptdarsteller endlich dem Eispickel oder ***wem auch immer*** *zum Opfer fallen würde.*

Aber ***so*** *wenig wie ich sie kriege, brauche ich auch wieder keine.*

Для указания на альтернативные варианты регулярно употребляются придаточные предложения с союзом *ob:*

Insgeheim werde ich bedauert, daß ich keine Familie habe – aber ich vermisse nichts, ***ob*** *man es nun glaubt oder nicht.*

Следует отметить, что далеко не все возможные средства выражения уступительности присутствовали в отобранном корпусе материала, наблюдается определенная тенденция предпочтения одного вида другому, а также

внутривидовые предпочтения одних средств выражения другим, что связано отчасти с индивидуальным стилем автора, с его личными предпочтениями, а также с особенностями содержания произведения.

Е. В. Зуевская, К. Михаевич

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ВИРТУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

А. А. Потебня в русском языке дает следующее определение причинности: «Понятие действия, как и понятие субъекта и объекта, неотделимо от понятия причины ... : отражение действия на объекте обусловлено действием субъекта. Причинность состоит из действия субъекта и одновременности или последовательности этого действия с состоянием объекта». Выражение категории причинности в языке достигается с помощью лексических средств и грамматических конструкций.

Для анализа функционирования средств выражения причинно-следственных отношений в немецкоязычном виртуальном дискурсе были отобраны более 500 контекстов, содержащих данные средства, из блогов «Fräulein Ordnung», «Junge Leute», «Nadines Blog», «Studi Blog».

В ходе сопоставительного анализа было установлено, что как для реализации следствия, так и для реализации причины на грамматическом уровне в виртуальном дискурсе наиболее употребительным средством является сложноподчиненное предложение (СПП): для выражения следствия с союзами *so dass* (26,4 %) и *so, dass* (15 %) и с союзами *weil* (35,5 %), *da* (21,8 %) для выражения причины: *Aliaksei war* ***so*** *begeistert,* ***dass*** *er im nächsten Jahr mit mir dorthin gehen möchte. / Abgesehen davon: Ich besitze immer noch ausreichend Klamotten,* ***so dass*** *ich problemlos drei Wochen in den Urlaub fahren könnte, ohne waschen zu müssen. Nur die Unterwäsche würde knapp werden, denn davon habe ich nicht genug. / Auf Haferflocken habe ich schon Ende der ersten Woche verzichtet,* ***weil*** *mein Frühstück seit dem aus anderen Zutaten bestand. /* ***Da*** *der Großteil der Arbeit intern erledigt wird, sollte der Unternehmensbetreuer die Verantwortung für eine angemessene Beaufsichtigung übernehmen*

Среди сложносочиненных предложений (ССП) употребительными являются предложения с *deshalb* и *denn: Noch ist das bei mir nicht der Fall,* ***deshalb*** *muss ich wohl außerhalb meinen Magen füllen und kann das gut damit verbinden, ehemalige Schulfreunde zu treffen, die mittlerweile München ihr zuhause nennen können und gute und günstige Alternativen zum Essen gehen wissen. / Ich halte Palma de Mallorca nicht für eine Universitätsstadt,* ***denn*** *es leben nicht viele Studierende in der Stadt und viele von ihnen wohnen in einigen der Dörfer der Insel.*

На лексическом уровне наблюдаются отличия в выражении исследуемых категорий, в частности, наиболее частотными являются глаголы с

семантикой следствия (*führen zu, werden daraus, kommen zu, resultieren aus*): *Dann nachfragen zu müssen, kann zu genervten Blicken der Anderen* ***führen****. / Wenn alle Stricke reißen und du selbst einfach keine passende Auswahl treffen kannst oder willst, dann gibt es immer noch die professionelle Studienberatung. Die Bundesagentur für Arbeit bietet zum Beispiel speziell für angehende Studenten Beratungsprogramme an, die zur richtigen Studienwahl* ***führen*** *sollen.* А также существительные с семантикой причины (*Anlass, Grund, Voraussetzung*): *In einigen wenigen Krankenhäusern ist es den Männern mittlerweile erlaubt, bei der Geburt anwesend zu sein, wenn sie vorher einen zertifizierten Geburtsvorbereitungskurs absolviert haben. Aus diesem* ***Anlass*** *wurde auf der Seite der Boulevardzeitschrift Komsomolskaya Prawda ein Artikel veröffentlicht. / Mein Schwiegervater, aus alter Gewohnheit nach seiner Armeekarriere, empfindet diebischen Spaß dabei, Menschen herumzukommandieren. Aus diesem* ***Grund*** *setzt er häufig irgendwelche für seine Mitmenschen irrelevanten Ziele.*

Таким образом, при выражении причинно-следственных отношений в блогах предпочтение отдается в первую очередь грамматическим средствам в силу их универсальности. При этом наиболее частотными среди них являются грамматические средства, с помощью которых говорящий ставит причину либо следствие на место ремы в высказывании, чтобы их особо акцентировать.

В ходе сопоставительного анализа употребления самых частотных средств выражения причинно-следственных отношений в виртуальном дискурсе с их частотностью в разноплановых печатных текстах немецкого языка с помощью сервиса Google Books Ngram Viewer были установлены определенные сходства. Так, СПП с *weil* и ССП с *denn* являются самыми распространенными средствами выражения категории причины в немецкоязычном виртуальном дискурсе и в немецком языке в целом. К выделенным сходствам относится также тот факт, что ССП с *deshalb, daher* и *darum* не являются наиболее распространенными средствами выражения категории следствия как в печатных текстах, так и в виртуальном дискурсе. Также очень редко употребляются СПП с *weshalb*.

Основные отличия касаются отдельных средств выражения следствия, в частности союза *also*. В виртуальном дискурсе данный союз представлен незначительным количеством, в то время как в печатных источниках он занимает 3 место, наряду с самыми распространенными средствами выражения, такими как *weil* и *denn*, что связано с его официально-деловой окраской и соответственно неупотребительностью в виртуальном дискурсе.

В целом, обращает на себя внимание тот факт, что в печатных источниках средства выражения причины являются более частотными, нежели средства выражения следствия, в проанализированных блогах же чаще всего акцентируется именно следствие, а не причина. Это связано отчасти с тем, что причина зачастую известна, заявлена темой сообщения в блоге, а следствие является новым, более важным для читателя. Выходя за рамки временных границ действия причины, следствие часто выполняет функцию прогноза.

А. А. Клинцова-Тарлецкая

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ СТАТУСА КОСВЕННЫХ ИМЕННЫХ ГРУПП В БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Противопоставление подлежащего и дополнения в языках номинативного строя закреплено синтаксическим функционированием. На уровне личного двусоставного предложения подлежащее обычно связано отношением управления со своими кореферентными составляющими – возвратными местоимениями, неличными формами глагола, выступающими в одной из второстепенных ролей, синтаксическими нулями однородных сказуемых. В предложениях безличных, где конституирующим признаком является отсутствие подлежащего или его заполнение формальными элементами, возникает вопрос о статусе входящих в них именных групп, зачастую определяемых в качестве дополнений только на основании падежного оформления или порядка слов в рассматриваемых предложениях. Однако, во-первых, между морфологическим и синтаксическим кодированиями не существует единственного соответствия; во-вторых, в рамках одной и той же синтаксической роли наблюдается разнообразное морфологическое кодирование, как, например, с дополнением, которое может оформляться любым из косвенных падежей, что не делает его разными членами предложения; в-третьих, чтобы назвать элемент подлежащим или дополнением, следует сначала доказать его соответствующее синтаксическое функционирование. Необходимо также заметить, что на наличность тех или иных функций членов предложений влияет семантика предиката, и в некоторых языках субъектные характеристики единственного аргумента непереходных глаголов могут отличаться от таковых глагола переходного. Такое положение дел актуально и для безличных предложений, поскольку взаимодействие входящих в него элементов, преломленное через фиксированную форму сказуемого, обнаруживает нетипичные субъектно-объектные отношения, и трудность заключается в их разграничении.

В качестве объекта исследования были выбраны безличные предикаты английского и белорусского языков, обозначающие происшествия (4 английские единицы с ядерным глаголом *to happen* ‘происходить’ и 5 белорусских с *здарацца* ‘случаться’) и формирование представлений (3 английских глагола с *to seem* ‘казаться’ и 4 белорусских с *здавацца* ‘казаться’). С семантической точки зрения они принадлежат к пересекающимся сферам – событийности и когниции, с синтаксической – образуют практически идентичные структуры, где в качестве облигаторных элементов выступают формальное подлежащее *it* в английском и синтаксический нуль в белорусском, а также предикативная придаточная в обоих языках.

При применении синтаксических тестов на субъектность, группы глаголов продемонстрировали следующие результаты:

1. **Введение инфинитивной группы** (далее – **PRO-Inf**). Английские и белорусские глаголы всех трех групп, включенные в схему с предикативной придаточной, не имеют валентности на инфинитив: (англ.) **It happened/ seemed **to see** that…*; (бел.) **Здарылася/здалося **ўбачыць**, што…* ‘Случилось/ казалось увидеть, что…’. При удалении из подобной схемы предикативной придаточной постглагольную позицию белорусских событийных глаголов может занять инфинитивная группа при условии наличия косвенной именной группы: (бел.) *Але як здарылася, што чалавек, **якому** нямала выпала **перацярпець**, апынуўся ў цянётах часу?* ‘Но как случилось, что человек, которому немало пришлось вынести, оказался в путах времени?’. Английские событийные глаголы не имеют подобной валентности, за исключением глагола *to chance* ‘случаться’ в его устаревшем безличном употреблении: (англ.) **It happened **to her to fall**…* ‘Ей случилось упасть’ > *For after Periander had killed his wife, it chanced **to him to experience** another misfortune* ‘Ибо после того, как Периандр убил свою жену, ему случилось пережить еще одно несчастье.’

2. **Введение причастных и деепричастных групп** (далее – **N-F**). Событийные глаголы английского и белорусского языков, не имеющих в своей валентностной рамке элементов с одушевленной референцией, обнаруживают ограничение на распространение предложения с помощью атрибутивных и обстоятельственных групп, соответственно: (англ.) ***Having done that**, it happened that…*; (бел.) ***Зрабіўшы гэта**, неяк здарылася так, што...* ‘Сделав это, случилось, что…’. При условии наличия косвенной именной и инфинитивной групп в схеме безличного предложения событийные глаголы белорусского языка демонстрируют положительный результат данного синтаксического теста: (бел.) ***Ніводнаму** не выпала адлежацца на печы, **грэючы старыя косці*** ‘Никому не довелось отлежаться на печке, грея старые кости’. Такая же возможность распространения предложения неличными формами наблюдается и у глаголов когниции, имеющих валентность на группу с одушевленной референцией и предикативную придаточную: (англ.) ***Looking up at the sky,** it seemed **to him** that he could feel the turning earth beneath his feet* ‘Глядя на небо, ему казалось, что он чувствует под ногами вращающуюся землю’; (бел.) ***Гледзячы на вяршняк бярэзніку**, здаецца, што гэта з-за туману ўзыходзіць сонца* ‘Глядя на вершину березы, кажется, что это из-за тумана встает солнце’.

3. **Введение возвратных местоимений (Refl).** В то время как в английских безличных предложениях не допускается введение возвратных местоимений – как связанных с эксплетивным подлежащим, так и с предложными группами (a) – во всех трех схемах в белорусском языке (b) обнаруживается возможность установления кореферентной связи между синтаксическим нулем и местоимением среднего рода в событийной структуре, а также между косвенными именными группами и соответствующим им местоимением в событийно-инфинитивной и когнитивной структурах: a. (англ.) ***It** happened by **itself** that…*; (бел.) ***Само сабой** здарылася, што яны адсталі ад усіх* ‘Само собой случилось, что они отстали от всех’; (бел.) *А **самому** вось **не здаралася***

быць... ‘А самому вот не случилось быть…’; b. (англ.) ***It** appeared to **him itself/himself** that…* ‘Ему самому/само показалось, что…’; (бел.) ***Яму** нават **самому** здавалася часам, што дрэнны ён чалавек* ‘Ему даже самому казалось временами, что плохой он человек’.

4. **Удаление кореференциальных элементов (Del).** В английских безличных структурах не допускается повторное опущение эксплетива и превращение сложного предложения в простое, в то время как в белорусском такая трансформация является возможной во всех типах рассматриваемых структур: (англ.) ***It** was so clear that they were attacked, and **it** came about that…* ‘Было очевидно, что на них напали, и так случилось, что…’; (бел.) *Для Петрыка было вялікай пакутаю, калі не ∅ здаралася або ∅ не выпадала яе пабачыць* ‘Для Петрика было мукой, когда не случалось или не приходилось ее увидеть’; (англ.) **It didn’t seem **to us** but ∅ appeared to him that…* ‘Нам не казалось, но казалось ему, что…’; (бел.) *Мо **ёй** здавалася толькі, але ∅ ж думала, што ў яе з Пецькам павінна было нешта быць* ‘Может, ей казалось только, но все же думала, что у нее с Петькой должно было что-то быть’.

Результаты тестов можно схематически представить в виде таблицы:

Результаты синтаксических тестов на субъектное функционирование.

	‘случаться’		‘случаться с кем-то’		‘казаться’	
	to happen	*здарацца*	*to chance*	*здарацца*	*to seem*	*здавацца*
PRO-Inf	–	–	?	–	–	–
+ NP	–	–	+	+	–	–
N-F	–	–	?	+	+	+
Refl	–	+	?	+	–	+
Del	–	+	?	+	–	+

Таким образом, в безличных структурах белорусского языка обнаруживаются элементы, демонстрирующие субъектное функционирование: в событийной модели синтаксический нуль связывается с соответствующим возвратным местоимением, в то время как в событийной структуре с инфинитивом и структуре, обозначающей получение представлений, обнаруживается связь между косвенными именными группами и вводимыми или удаляемыми референтами. В свою очередь, в структурах английского языка, где эксплетив не демонстрирует кореферентной связи с вводимыми элементами, единственным тестом с положительной реализацией оказывается тест на введение неличных форм в структурах таких глаголов, валентностная рамка которых предполагает наличие элемента с одушевленной референцией. Такую особенность можно интерпретировать двояко: как нарушение грамматических норм или кореференцию неличных форм с элементом, понимаемым как предложное дополнение, но который может считываться говорящим как семантический субъект, что мотивирует такое распространение предложения.

А. А. Колмак

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ КАТЕГОРИИ ВИДА И СПОСОБА ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

В лингвистике на сегодняшний день наблюдается большой интерес к вопросу взаимодействия грамматических категорий. В. С. Храковский считает, что «взаимодействие – это такое отношение между грамматическими категориями, при котором обе категории функционируют согласованно и влияют друг на друга таким образом, который может приводить к видоизменению обеих грамматических категорий». Такие лингвисты, как А. Б. Бондарко, В. С. Храковский, Ю. А. Пупынин и др., отмечали в своих трудах, что глагольные категории в русском языке имеют сложную систему взаимодействий.

Вопрос о способах действия традиционно рассматривается в тесной связи с категорией вида. Это объясняется тем, что категория способа глагольного действия и категория вида являются составляющими компонентами сферы аспектуальности.

Термин *аспектуальность* в русском языкознании впервые был использован в 1967 г. А. В. Бондарко в книге «Русский глагол». Согласно данному определению, аспектуальность рассматривалась как «категория, содержанием которой является характер протекания действия, а выражением – морфологические, словообразовательные и лексические средства при участии некоторых синтаксических элементов предложения». Впоследствии А. В. Бондарко уточнил сущность предложенного им определения и охарактеризовал аспектуальность как семантическую категорию, устроенную по принципу функционально-семантического поля (ФСП) и реализующую идею времени. Семантическим ядром ФСП аспектуальности в русском языке ученый предложил считать глагольный вид, к которому примыкают способы глагольного действия, на периферии находятся лексически и синтаксически аспектуально значимые языковые единицы, участвующие в выражении характера протекания действия во времени.

Особое место среди глагольных категорий занимает грамматическая категория вида. Академик В. В. Виноградов писал: «Категория вида лежит в основе большей части процессов внутриглагольного формообразования и словообразования». В русском языке нет ни одной глагольной формы, которая была бы вне системы видов, не обладала бы видовым значением. Именно от видового значения глагола зависит возможность или невозможность образования форм времени, а также причастий и деепричастий.

Впервые разграничил понятия **вида (Aspekt)** и **способа действия** (**Aktionsart**) шведский лингвист С. Агрелль в 1908 г.: «Под способом действия (Aktionsart) я подразумеваю не две основные категории славянского глагола, не формы, обозначающие незаконченные и законченные действия (имперфективный и перфективный глагол), – эти категории я называю видами (**Aspekte**). Термином способ действия я обозначаю те до сих пор

почти вовсе не привлекавшие внимания и тем более никем не классифицировавшиеся семантические функции приставочных глаголов (а также некоторых бесприставочных глаголов и суффиксальных образований), которые уточняют, как совершается действие, обозначают способ его осуществления».

Главной проблемой аспектологии конца XIX – начала и середины XX в. стал поиск **критерия дифференциации видовой оппозиции**. В основу разграничения видов были положены разные критерии:

1) **завершенность** (сов. в.)/**незавершенность** (несов. в.) действия (Ф. Миклошич), но для глаголов начинательного действия, принадлежащих к совершенному виду (поплыть, заиграть) данный критерий не срабатывает (также в контексте глагол несовершенного вида может выражать завершенное действие и наоборот: *Он уже купил эту книгу. Он завтра купит эту книгу*);

2) **недлительность** (сов. в.)/**длительность** (несов. в.) действия (А. А. Шахматов, А. М. Пешковский), однако действие некоторых глаголов совершенного вида типа *проплавать* является длительным;

3) **результативность** (сов. в.)/**нерезулътативность** (несов. вид) (А. А. Шахматов), между тем глаголы состояния совершенного вида *взволноваться, опечалиться* не являются результативными;

4) **целостность** (сов. в.)/**нецелостность** (несов. в.) (Л. Размучь, Ю. С. Маслов), однако глаголы совершенного вида *поиграть, поплавать* обозначают нецелостное действие;

5) **внутренний предел**, введенный в русистику и обоснованный В. В. Виноградовым, рассматривался еще Ф. де Соссюром, который отметил, что совершенный вид представляет действие в завершенности как некоторую точку вне всякого становления.

В современной русской лингвистике принят последний критерий, хотя нередко он интегрируется с другими критериями, которые приведены выше. Под внутренним пределом понимается некая критическая точка в развитии действия, по достижении которой действие, исчерпав себя, прекращается. Данный критерий положен в основу дефиниции вида.

Итак, наиболее точным является определение грамматической семантики вида через понятие «предела действия».

С категорией вида тесно связаны **способы глагольного действия** – семантико-словообразовательные группы глаголов, процессуальное значение которых модифицировано во времени, количестве и результате преимущественно с помощью словообразовательных аффиксов.

Способы глагольного действия (Aktionsart) характеризуются исследователями по-разному, предлагая различные классификации СГД. Количество способов действия, выделяемых разными авторами, в русском языке составляет от 11 (Д. Грубор), 13 (А. В. Исаченко), 18 (Н. С. Авилова) до 23 (А. В. Бондарко), 25 (Ю. С. Маслов), 39 (М. А. Шелякин); в немецком языке – от 5 (Duden; W. Flämig), 7 (G. Helbig/J. Buscha) до 8 (E. Hentschel/H. Weydt).

В русской грамматике традиционным является семантическое разграничение способов глагольного действия. (В основе значений СГД в русском и немецком языках лежат лексико-семантические характеристики протекания действия).

Основными характеристиками, которые влияют на определение, к какому СГД могут быть причислены глаголы в русском языке, являются: 1) начинательность; 2) финальность; 3) ограничение временным пределом; 4) одновременность/последовательность действия; 5) степень интенсивности (эффективности); 6) дискретность; 7) дистрибутивность.

В соответствии с перечисленными выше классификационными параметрами можно выделить 3 основных типа СГД с их подтипами:

1) временные (темпоральные) СГД, характеризующие действие как процесс, происходящий во времени и ограниченный временным пределом;

2) количественные СГД, которые выражают действие с учетом кратности/некратности, мгновенности, дистрибутивности, полноты, степени интенсивности его проявления;

3) специально-результативные СГД характеризуют действие с точки зрения достижения результата на основе его направленности, интенсивности, дистрибутивности, дискретности, доведения действия до его конечно фазы.

Итак, в русском, выделяют глаголы двух видов: законченного и незаконченного. Категория вида глагола показывает отношение действия к его границе, пределу. В лингвистической литературе выделяют парные, одновидовые (непарные) и двувидовые глаголы. В свою очередь немецкий язык не обладает грамматической категорией вида. Лексической базой для выражения достижения действием своего внутреннего предела в немецком языке служат способы действия (Aktionsarten). В большинстве классических грамматик (Duden, G. Helbig/J. Buscha, W. Flämig, J. Erben, W. Schmidt) глаголы подразделяются на предельные (perfektive Verben) и непредельные (imperfektive Verben).

С. В. Кондракова

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЗА ДЕЙСТВИЯ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Функционально-семантическое поле образа действия (инструментальности) опирается на функционально-семантическую категорию обстоятельства образа действия или же категорию инструментальности и выполняет ту же функцию, что и обстоятельство образа действия.

Функционально-семантическое поле инструментальности является полем полицентрического типа, чьей характерной чертой является разбиение поля на несколько сфер, в каждой из которых имеется свой центр и периферийные компоненты. Четко выраженные границы между центром и периферией, сложившаяся система средств, основной задачей которых является выражение инструментального значения, свидетельствуют о компактности как структурной особенности поля. В поле инструментальности выделяется два центра: «средство-предмет(орудие)» и «средство-непредмет (способ)». Под *средством* понимается «все то, что выполняет посредническую функцию в целенаправленной деятельности субъекта» (А. В. Кобцева).

Одним из необходимых условий функционирования средства является наличие инструментальной ситуации. Инструментальная ситуация – ситуация, акцентом которой является «момент опосредования в целенаправленной деятельности субъекта». Все высказывания, описывающие деятельность человека, имеют определенную структуру: субъект, находящийся в определенных отношениях с объектом действия, целенаправленно осуществляемое действие и средство, посредством которого это действие осуществляется.

Выделяются несколько типов средств, задействованных в различных фазах деятельности: регулятивной фазе, исполнительской фазе и результативной фазе.

Регулятивная фаза связана с установлением цели и соотнесением данной цели с возможным средством ее реализации. В такой ситуации средство представлено отвлеченной лексикой, поскольку оно считается лишь потенциально возможным.

Для исполнительной фазы характерно описание применения средства во время действия, что подразумевает осуществление данного действия при помощи средства. В отличие от отвлеченной лексики результативной фазы, лексике исполнительской фазы свойственна конкретность. Например: *Lebensmittel aus ökologischem Anbau werden seit wenigen Monaten* ***durch das neue Bio-Siegel*** *gekennzeichnet.*

Результативная фаза подразумевает средства, использование которых привело к результату. В данной фазе имеются в виду средства достижения результата. Например: *Die Miliz habe die Soldaten der Allianz* ***mit Sturmgewehren und Granaten*** *angegriffen und zwei Militärfahrzeuge zerstört, berichteten Augenzeugen und die irakische Polizei*.

Из классификации, предложенной Е. И. Шендельс, следует, что семантическая категория образа действия может быть выражена как на лексическом, так и на грамматическом уровнях. Средствами выражения грамматического уровня являются:

1) сложноподчиненные предложения с союзами *indem, wobei, dadurch dass, damit dass, ohne dass, (an)statt dass*;

2) сложносочиненные предложения с союзными наречиями: *dabei, dadurch, so, auf diese Weise, damit*;

3) причастия и деепричастия/причастные и деепричастные обороты;

4) предложные группы с предлогами: *an Hand/anhand (von), (an)statt, an Stelle/anstelle (von), durch, mit, mit Hilfe/mithilfe (von), mittels, ohne*;

5) инфинитивные конструкции «*ohne*+*zu*+Infinitiv», «*(an)statt*+*zu*+Infinitiv»;

6) независимый винительный падеж;

7) существительное в родительном падеже с согласованным определением.

Лексический уровень включает в себя следующие средства:

1) наречия образа действия: *gut, schnell, leicht, hart* usw;

2) устойчивые выражения со значением образа действия: *schief und krumm* ‘вкривь и вкось’, *mit Leib und Seele* ‘душой и телом.’, *auf eigene Faust* ‘на свой страх и риск’, *aus freien Stücken* ‘добровольно’;

3) словообразовательные суффиксы: *lings (bäuchlings, blindlings, rücklings), -s (eilends, unversehens)*;

В функционально-семантическом поле образа действия выделяются два вида предложений – с положительным значением и со значением отрицания.

Предложения образа действия с положительным значением могут быть заменены следующим образом:

1) причастным или деепричастным оборотом, например: *Er schritt,* ***Kopf und Unterlippe grimmig vorgeschoben****, auf seinen Gegner los. – wobei er Kopf und Unterlippe grimmig vorgeschoben hat.*

2) сочетаниями с предлогами: *durch, mittels, mit, mit Hilfe, anhand von*. Например: *Er unterhielt die Gäste dadurch, dass er Witze erzählt – Er unterhielt die Gäste* ***mit*** *seinen Witzen.*

3) винительным падежом: *Als sie in der Tür stand****, in der linken Hand en Griff, in der rechten den kleinen Koffer****, fiel mir zuerst ihr Haar auf. – Als sie in der Tür stand, wobei sie in der linken Hand en Griff, in der rechten den kleinen Koffer hielt.*

4) сложносочиненные предложения с союзами: *dabei, auf diese Weise, dadurch, damit*.

Предложения образа действия со значением отрицания описывают действия, которые сопровождались каким-либо событием и не привели к ожидаемым результатам, т.е. данный тип предложений характеризует главное предложение в негативном ключе. В отличие от положительных предложений предложения образа действия со значением отрицания употребляются в сослагательном наклонении: Präteritum используется для выражения действий в настоящем и будущем, а Plusquamperfekt – для выражения действия в прошлом. Основными союзами являются *ohne…dass, (an)statt…dass.*, например: *Ich gehe an den Strand, ohne dass ich eine Badehose trage. Ich schwimme im Pool, anstatt dass ich im Meer schwimmen gehe.*

Предложениям образа действия с отрицательным значением соответствуют следующие синонимические конструкции:

1) инфинитивные группы *ohne…zu, (an)statt…zu* используются только при условии, что подлежащие являются одинаковыми. Например: *Ich schwimme im Pool,* ***anstatt*** *im Meer schwimmen* ***zu*** *gehen. Ich gehe an den Strand,* ***ohne*** *eine Badehose* ***zu*** *tragen.*

2) сочетания с предлогами *anstelle, (an)statt, ohne,* например: ***Anstelle*** *des Chefs nimmt Frau Kugel an der Verhandlung teil. Die Ware verließ ohne Kontrolle das Lager.*

3) сложносочиненные предложения с союзом *stattdessen,* например: *Er kam seiner Mitschülerin nicht zu Hilfe,* ***stattdessen*** *sah er tatenlos zu.*

4) предложения образа действия с отрицательным значением могут быть заменены предложением со значением последствия, например: *Unter dem Rauchschleier und dank seiner Kleinheit konnte der Junge vorwärts schleichen, ohne dass die Soldaten ihn bemerkten. – …so dass die Soldaten ihn nicht bemerkten*.

Средствами выражения категории образа действия в русском языке являются:

1) предложения с обстоятельством образа действия как необязательным членом предложения, выраженным наречием, например: *Павел шел **быстро**; Татьяна **красиво** поет.*

2) сочетания имени существительного в косвенном падеже с предлогом с зависимым прилагательным или без, например: *Она **с удовольствием** помогала мне; Он **в спешке** собирал вещи; Работа была выполнена **без ошибок**; Они выбежали из школы **с диким хохотом**.*

2) обособленное обстоятельство, представленное деепричастным оборотом, например: *Девочка, **напевая песенку** и **пританцовывая**, шла по парку. **Поприветствовав соперника** и пожав **друг другу руки**, спортсмены приготовились к матчу.*

3) деепричастный оборот, представляющий собой фразеологическое выражение, то есть по сути являющийся одним словом, например: *Они трудились **не покладая рук** весь день. Переживая за брата, она провела ночь **не смыкая глаз**. Он бежал **сломя голову**, но все равно пришел к шапочному разбору.*

С. В. Кондракова, Я. Кулик

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИНЫ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

В грамматическом аспекте поле определяется как национальный феномен с присущим ему единством содержательного и формального показателей. Функционально-семантическое поле определяется как бинарная структура, которая формируется из суммы конституентов, принадлежащих к разным уровням языка и поддерживающих тесную взаимосвязь для реализации определенной семантической категории.

Немецкий грамматист Й. Буша выделил в своем труде «Grammatik in Feldern» три логических базовых отношения причины, которые не имеют формального соответствия в немецком языке. Они могут быть обозначены одними и теми же языковыми средствами, например, союзом *weil* или союзом *denn*:

1) реальная причина (Realgrund):

Weil es tagelang geregnet hatte, führte der Fluss Hochwasser.

Der Fluss führte Hochwasser, denn es hatte es hatte tagelang geregnet.

2) мотив (Beweggrund, Motiv):

Weil ein Gewitter drohte, brach die Gruppe die Bergbesteigung ab.

Die Gruppe brach die Bergbesteigung ab, weil denn es drohte ein Gewitter.

3) познавательная причина (Erkenntnisgrund):

Weil der Luftdruck gefallen ist, ist mit einem Wetterumschwung zu rechnen.

Es ist mit einem Wetterumschwung zu rechnen, denn der Luftdruck ist gefallen.

Систематические соответствия формы и значения даются в обосновании лишь потому, что помимо характерных языковых средств с чисто каузальным значением (прежде всего: *weil, denn, wegen*) имеется множество других языковых средств с главным или второстепенным значением. Каузальное поле включает как лексические, так и грамматические средства.

Языковые элементы функционально-семантического поля причины включают следующие **грамматические языковые средства**:

- Сложноподчиненные предложения:
- придаточные предложения с союзами *weil, da*, например: *Ich lerne Deutsch, **weil** ich mehr Geld verdienen will.*
- придаточные предложения с *zumal, umso mehr als*, например: *Niemand warf ihm den Fehler vor, **zumal** er sonst zuverlässig war.*
- причастная конструкция, например: ***Unter wilder Liebe zu seinem Dorf leidend**, kehrte er in seine Heimat zurück.*
- сложносочиненные предложения:
- придаточное предложение с союзами *denn, nämlich, doch*, например: *Wir gehen heute spazieren, **denn** es ist sonnig.*
- придаточное предложение без связующего слова, например: *Ich bin müde, ich habe den ganzen Tag gearbeitet.*
- предлоги выражения причины *wegen, aufgrund, zufolge* и др., например: *Sie fehlt **wegen** der Krankheit.*
- предлоги со значением причины *auf, aus, durch, von, vor*, например: ***Vor** Müdigkeit ist er in der U-Bahn eingeschlafen.*

Функционально-семантическое поле включают следующие конституенты на **лексическом уровне**:

- Словообразование:
- сложение частей речи (имя существительное, имя прилагательное), например: *Meine Hände sind **schweißnass**.*
- производные от наречий с *-halber, -willen, -wegen*, например: *Sie weint **deinetwegen**. Sie nahm **vorsichtshalber** den Schirm mit.*
- Части речи:
- глагол *auslösen, bewirken, hervorrufen, verschulden* и др., например: *Skorbut ist auf Mangel an Vitamin C **zurückzuführen**. Mangel an Vitamin C **ruft** Skorbut **hervor**.*
- Существительное: *Grund, Ursache* и др., например: ***Die Ursache** des Skorbuts ist Mangel an Vitamin C.*

С опорой на классификацию, предложенную немецким грамматистом Й. Буша, проанализированы 2 немецкоязычных художественных произведения Патрика Зюскинда «Das Parfüm. Die Geschichte eines Mörders» и Даниэля Кельмана «Tyll» с точки зрения функционирования в них конституентов ФСП причины. При анализе произведений методом текстовых проб было обнаружено 185 конституентов. Учитывая полученные данные, можно сделать вывод о том факте, что грамматические средства являются самыми частотными средствами выражения причины в художественных текстах (93 %).

Только 7 % средств выражения причины относятся к лексическому уровню. Наиболее распространенным грамматическим средством является сложносочиненное предложение с союзом *denn* (53 %):

Diese Geschichte hatte er sich ausgedacht, ***denn*** *sie schien ihm glaubhafter als die Wahrheit, und sie war es auch,* ***denn*** *dergleichen räuberische Überfälle geschahen in den Bergen der Auvergne, des Languedoc und in den Cevennen durchaus nicht selten.*

Также значительный процент употребления в исследуемых художественных текстах имеет союз *weil* (33 %):

Und sie wäre im protestantischen Interesse, ***weil*** *unsere Seite einen protestantischen Kurfürsten dazubekäme.*

Следует отметить, что в исследуемых произведениях довольно широкий спектр средств выражения причины в виде причинных предлогов. Сюда относятся такие предлоги, как *vor* (3,4 %), *von* (2 %), *aus* (4 %), *durch* (0,6 %), *wegen* (0,6 %), *aufgrund* (1,7 %):

Und Grenouille erwachte ***von seinem eigenen Schrei.***

Bis ans andre Ende der Welt wollte er sinken ***vor lauter Ergebenheit****.*

Derselbe, der zwei Tage zuvor ***aufgrund*** *erdrückender Beweise und eigenen Geständnisses rechtskräftig verurteilt worden war.*

Einmal spürte er, wie Richis sich abermals vorbeugte, um ihn zu küssen, es dann aber unterließ, ***aus Scheu****, ihn zu wecken.*

Durch den Erfolg des Büchleins ermuntert*, verfasste er ein Traktat über die Erziehung von Knaben und Mädchen im Alter zwischen fünf und zehn Jahren, wandte sich hierauf der experimentellen Landwirtschaft zu und versuchte, durch die Übertragung von Stiersamen auf verschiedene Grassorten ein animalovegetabiles Kreuzungsprodukt zur Milchgewinnung zu züchten, eine Art Euterblume.*

Dann aber, ***wegen*** *der Hitze und des Gestanks, den sie als solchen nicht wahrnahm, sondern nur als etwas Unerträgliches, Betäubendes – wie ein Feld von Lilien oder wie ein enges Zimmer, in dem zu viel Narzissen stehen –, wurde sie ohnmächtig, kippte zur Seite, fiel unter dem Tisch hervor mitten auf die Straße und blieb dort liegen, das Messer in der Hand.*

Средства выражения причины на лексическом уровне содержатся в несущественном количестве. Сюда относятся сложение частей речи (имя существительное (4 употребления = 33,32 %), имя прилагательное (2 употребления = 16,66 %), производные от наречия *-wegen (seinetwegen* (8,33 %), *deinetwegen* (8,33 %)), а также имя существительное *Grund* (8,33 %).

Die ***wutentbrannte*** *Hitze – Feindin der sublimen Düfte – war verflogen, das Dämonenpack vernichtet.*

Es gab schon gute ***Gründe*** *dafür, dass gekrönte Häupter nicht zu einem Gesandtenkongress reisten.*

Seinetwegen *schreibe ich auf Deutsch.*

Таким образом, был проведен анализ функционирования средств выражения причины в двух немецкоязычных художественных текстах конца

XX и начала XXI века. В ходе сопоставления были выявлены сходные и отличительные черты, к числу которых относится представленность центра рассматриваемого функционально-семантического поля причины в виде придаточных предложений причины и определенных причинных предлогов. Отличительной особенностью проанализированных художественных текстов является высокая частотность использования сложносочиненного предложения с союзом *denn.*

С. В. Кондракова, Я. Лукашевич

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕЛИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ

Под функционально-семантическим полем понимается совокупность разноуровневых средств языка, служащих для выражения некоторой семантической категории, в основе которой лежит определенная понятийная категория.

Структура функционально-семантического поля состоит из центра и периферии. Ядро функционально-семантического поля составляют единицы морфологического и синтаксического уровней. Словообразовательные и лексические средства составляют периферию поля.

Средства выражения цели рассматриваются как конституенты функционально-семантического поля цели. Согласно классификации, предложенной немецкими грамматистами во главе с Й. Буша, грамматическими средствами выражения цели в немецком языке являются придаточные предложения цели, инфинитивные конструкции, инфинитив и обстоятельства, выраженные падежными формами имени существительного с предлогами. Лексическими средствами репрезентации семантики цели выступают лексические единицы, в структуре значения которых представлена соответствующая семантика.

Грамматические средства:

• придаточные предложения цели с союзами *damit, dass, auf das: Die würden alles sagen,* ***damit*** *die Leute unterschreiben.*

• сложносочиненные предложения с союзными наречиями *dafür, dazu, hierfür, hierzu: Menschen werden sich an deinen Namen erinnern.* **Dafür** *werde ich sorgen.*

• инфинитивный оборот *um...zu: Sie suchen nach reichen Ausländern,* ***um sie zu berauben****.*

• предложные конструкции с предлогами *auf, für, in, nach, um…willen, wegen, zu, zugunsten, zuungunsten, zuliebe, zwecks: Genug um ihn zu schnappen, aber nicht genug* ***für*** *eine Verurteilung.*

• предлог *nach: Sie* ***suchen nach*** *den anderen, die sie unterschrieben haben.*

• предлог *zu: Sie hatten fünf Tage* ***zum Reinigen.***

• предлог *zugunsten: Die Situation änderte sich erst am 3. August* ***zugunsten*** *der Aufständischen.*

• предлог *zuliebe: Hört sich an, als müssten wir den Kindern* ***zuliebe*** *zusammenbleiben.*

• предлог *zwecks: Wir suchen Handelspartner* ***zwecks*** *Belieferung des Bauwesens.*

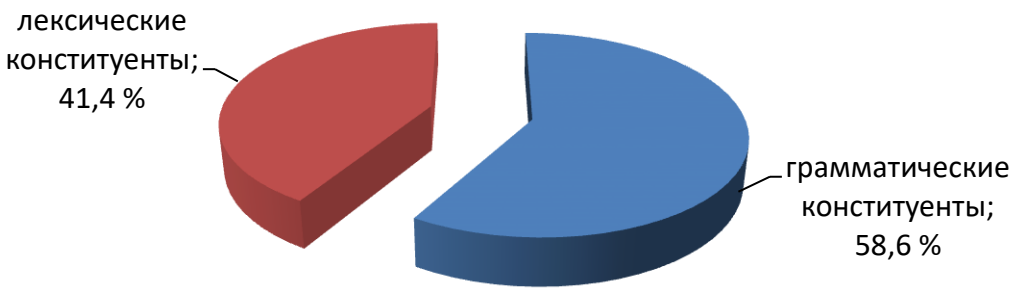
Лексические средства:

• существительные с семантикой цели: *der Zweck, das Ziel, der Kalkül,* например: *Unser erstes* ***Ziel*** *ist nun, den Ausfall der Kollegin zu kompensieren.*

• глаголы с семантикой цели: *dienen, bestimmt sein, da sein, geeignet sein, benutzt/verwendet werden* и др.: *Die neue Abteilung ist dazu* ***bestimmt****, die Arbeit der verschiedenen Betriebsbereiche zu koordinieren.*

• сложные существительные *Studienreise, Essbesteck, Reisebüro, Damenschuhe, Kinderbekleidung, Lehrerzimmer* и др.: Die ***Essbestecke*** aus Silber müssen sorgfältig gepflegt und geputzt werden.

Из общего количества проанализированных газетных статей (70) были выделены 114 контекстов, содержащих средства выражения цели. В количественном отношении репрезентативность выделенных групп конституентов функционально-семантического поля цели можно проиллюстрировать в виде следующей диаграммы:



Репрезентативность групп конституентов функционально-семантического поля цели в публикациях немецкоязычных изданий.

Проведенный количественный анализ выявил доминирование в корпусе фактического материала грамматических средств выражения цели (58,6 %): придаточных предложений цели с союзом *damit*, инфинитивной конструкции *um...zu*, предлогов *für, zu,* zwecks, *zuliebe, zugunsten*, сложносочиненных предложений с союзными наречиями *dafür и dazu*. Лексические средства оказались менее частотными, составив 41,4 %. Они представлены глаголом *für etwas geeignet sein*. Правомерно сделать вывод, что именно грамматические (синтаксические) средства являются ядерными для рассматриваемого функционально-семантического поля. Количественные данные представлены в таблице.

Представленность конституентов функционально-семантического поля цели в публикациях немецкоязычных изданий

Средство	Кол-во (%)
das Ziel	36 (32,6 %)
um…zu	25 (22 %)
dazu	11 (9,6 %)
der Zweck	9 (8 %)
für + S	7 (6,1 %)
zwecks	6 (5,3 %)
dafür	5 (4,4 %)
damit (придаточное цели)	5 (4,4 %)
geeignet	4 (3,5 %)
zu + S	2 (1,7 %)
dienen	1 (0,8 %)
zuliebe	1 (0,8 %)
zugunsten	1 (0,8 %)
Итого	114 (100 %)

Согласно результатам количественного анализа, доминирующим конституентом функционально-семантического поля цели в проанализированных газетных текстах является лексическая единица *das Ziel* ‘цель’ (32,6 %). *Gegründet unter dem Vorwand ökologischer* ***Ziele*** *war ihr wirklicher Zweck ein anderer: die Sicherung des Pipeline-Ausbaus Nord Stream 2 unter Umgehung möglicher US-Sanktionen.*

Вторым по репрезентативности конституентом оказалась конструкция *um...zu* (22 %). *Genug Rauschgift, „****um jeden Amerikaner zu töten****“: Mit erschreckenden Worten beschreibt die Anti-Drogen-Polizei in den USA ihre Fentanyl-Funde im Jahr 2022*.

Следующим по частотности конституентом было союзное наречие dazu (9,6 %). *Gegründet unter dem Vorwand ökologischer Ziele war ihr wirklicher Zweck ein anderer: die Sicherung des Pipeline-Ausbaus Nord Stream 2 unter Umgehung möglicher US-Sanktionen* ***Dazu*** *unterhielt sie einen eigenen wirtschaftlichen Geschäftsbetrieb.* Именно эти средства выступают основными для выражения отношений цели в проанализированных публицистических текстах.

Наименьшее количество среди конституентов функционально-семантического поля цели в проанализированных газетных текстах составляют предлоги *zuliebe, zugunsten* (0,8 %), глагол *dienen* (0,8 %).

Е. А. Коренько, Д. В. Радион

СЕМАНТИКА ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛОМ *WHISPER* (на материале романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и узник Азкабана»)

Анализ семантической структуры предложений с глаголом *whisper* ‘шептать’, одним из глаголов речемыслительной деятельности (РМД) узкой семантики, позволил выявить некоторые семантические особенности, а также причины семантико-синтаксической вариативности предложений с данным глаголом.

В качестве материала для исследования был взят текст романа современной английской писательницы Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и узник Азкабана», в котором глагол *whisper* встречается с частотой 69 раз, что делает его наиболее частотным среди глаголов РМД узкой семантики.

Изучение дефиниций глагола *whisper* “*to speak very quietly, using the breath but not the voice, so that only the person close to you can hear you*” (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary); “*to speak very quietly to somebody so that other people cannot hear what you are saying*” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English), а также рассмотрение семного состава позволили определить участников исследуемой денотативной области вербального информирования: субъект, объект, адресат, цель, инструмент, оценка.

Основное значение глагола *whisper* можно рассматривать по отношению к:

1) объекту – *whisper smth*.

*“That’s obvious,” **whispered** Hermione.* (p102295) [1]

*“I don’t need help,” Ron **whispered**.* (p412244)

2) адресату – *whisper **to** smb*.

Формальным маркером обозначения адресации на синтаксическом уровне является предлог ***to***:

*“We’ve got it,” Fred **whispered to Harry**.* (p94792)

*“Ready?” he **whispered to Hermione**.* (p574093)

Необходимо отметить, что целевая составляющая присутствует в самом значении глагола *whisper* (*“so that only the person close to you can hear you”* (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary); *“so that other people cannot hear”* (Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English)) и указывает на то, что совершаемое действие направлено исключительно на одного адресата.

В то же время в структуре предложений может отражаться множественность субъектов акта информирования.

*“Nox,” they **whispered together**, and the lights at the end of their wands went out.* (p466668)

[1] «р» указывает на номер первого знака предложения с данным глаголом в тексте произведения британского или американского автора XX в.–XXI в., взятого из электронной версии корпуса англоязычных текстов МГЛУ.

Инструментальный компонент в ситуации, как правило, представлен «неотчуждаемым» инструментом, при помощи которого субъект может передавать информацию, и выражен голосовыми связками (голосом) субъекта.

"Where's Ron?" she ***whispered in a terrified voice****.* (p464365)

Оценочная составляющая в семантической структуре предстает как компонент оценки процесса информирования со стороны его участников, а именно эксплицирует отношение к внутренним характеристикам информационного процесса, к тому, как он осуществляется с точки зрения его участников. В дефиниции глагола *whisper* изначально заложено понятие о громкости акта информирования (*"very quietly"*) и, следовательно, нет необходимости отражать данную характеристику в поверхностной структуре предложения эксплицитно. Однако в отдельных случаях оценочный компонент способен передавать иные коннотации, например, скорость протекающего процесса акта инфомирования.

"Professor R. J. Lupin," ***whispered*** *Hermione* ***at once.*** (p101879)

Сам глагол *whisper* можно считать глаголом нейтральной эмоциональной окраски во всех ситуациях, кроме тех, в которых дополнительная эмотивная коннотация придается при помощи оценочного компонента.

"Do you think Black's still in the castle?" Hermione ***whispered anxiously****.* (p220553)

"Crookshanks!" Hermione ***whispered uncertainly****.* (p463730)

Полагаем, вышеприведенные компоненты цели, инструмента и оценки являются комплементарными в ситуации вербального информирования.

Данная типовая ситуация вербального информирования в обобщенном виде представляется нам следующим образом: некий субъект осуществляет процесс передачи информации, направленный на единичного адресата с целью не быть услышанным иными возможными адресатами.

Необходимо подчеркнуть, что семантическая структура предложения – результат соотнесения денотативного и сигнификативного аспектов. Оно происходит при помощи центра эмпатии, которым определяется первая аргументная позиция в пропозициональной структуре предложения, и фокуса интереса, занимающего вторую аргументную позицию.

Центр эмпатии для денотативной области с исследуемым глаголом, как правило, размещается на ситуативной роли субъекта.

"Wait here," ***Harry*** *whispered to Hermione.* (p555470)

Что касается фокуса интереса, то здесь наблюдается некая вариативность. Во вторую аргументную позицию может помещаться не только адресат *"They did it!"* ***she*** *whispered* ***to Harry*** (p458066), но и неотчуждаемый инструмент: *"Where's Ron?"* ***she*** *whispered* ***in a terrified voice****.* (p464365)

Помимо вышеупомянутых ситуативных элементов, в фокус интереса может попадать и компонент оценки, а именно характеристики, которые отражают особенности протекания информационного процесса.

"Oh, help, help," ***Hermione*** *whispered* ***frantically****.* (p463395)

"Ron, be quiet!" ***Hermione*** *whispered* ***urgently****.* (p459298)

Таким образом, в модель денотативной области предложений с глаголом *whisper*, наиболее частотным среди глаголов РМД узкой семантики в анализируемом произведении, входят такие составляющие, как субъект, объект, адресат, цель, инструмент, оценка. Поскольку все компоненты данной денотативной области не могут быть одновременно представлены в формальной структуре предложения эксплицитно, то лишь отдельные элементы этой ситуации будут актуализированы в зависимости от говорящего. Первую аргументную позицию в пропозициональной структуре предложения, как правило, занимает субъект. В фокус же интереса, помимо адресата могут попадать и другие ситуативные элементы (инструмент и оценка), что, безусловно, свидетельствует о вариативности при заполнении второй аргументной позиции.

Н. В. Курбаленко

КАУЗАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С РАЗНЫМИ СПОСОБАМИ ВЫРАЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТА КАУЗАЦИИ

Способ грамматического оформления такого компонента каузативной конструкции (КК), как результат каузации, зависит от каузативного глагола, организующего КК, и отличается в немецком языке большим морфологическим разнообразием. Так, в немецком языке есть глаголы типа *lassen* и *heißen*, которые в каузативном употреблении образуют конструкции только с инфинитивом второго глагола: *Ich ließ ihn [Herbert]* ***blödeln****…*(M. Frisch „Homo faber“).

Однако в случае с другими глаголами-связками немецкого языка результат каузации подвергается существенному варьированию в пределах данной семантической структуры и может быть выражен инфинитивом, предложно-именной группой и придаточным предложением:

1) […] *und verbürge mich, Frau Grubach dazu zu bringen, die Erklärung … zu* ***glauben*** (F. Kafka „Die Verwandlung“);

2) *Man konnte nicht noch einmal ein Stück davon [vom Bein] absäbeln, um die Entzündung dann weiter oben* ***zum Stillstand*** *zu bringen…* (A. Andersch „Sansibar oder der letzte Grund“);

3) *Nichts und niemand auf der Welt wird mich dazu bringen,* ***daß ich von einem gefährlichen Flug Abstand nehme…*** (M. Frisch „Homo faber“).

Поскольку в немецком языке широкое распространение получили как инфинитивные, так и именные КК, то возникает вопрос об установлении их отличий друг от друга.

Как показывает наш анализ, первой отличительной характеристикой именной КК от инфинитивной КК являются обобщенно-семантические свойства объекта каузации. Так, в именной КК объект может быть выражен

как одушевленным, так и неодушевленным именем существительным: *Ich stellte mich vor sie, um sie zur Vernunft zu bringen…* (M. Frisch „Homo faber“); *Ihr grelles Geschmetter … brachte jede Bewegung zum Stillstand* (A. Andersch „Sansibar oder der letzte Grund“).

Инфинитивная КК, напротив, сочетается главным образом с одушевленным объектом: […] *wie man gewisse Hunde dazu bringt, über den Stock zu springen* (Th. Mann „Der Tod in Venedig“).

Привлекает также внимание, что значительную часть именных КК составляют образования от непереходных глаголов, в то время как инфинитивные КК могут быть образованы как от переходных, так и от непереходных глаголов: *„Ich wollte … Sie nur veranlassen, den Mund zu halten…“* (H. Böll „Ansichten eines Clowns“); *Diese furchtbare Drohung veranlaßte die beiden Frauen, sich sofort zurückzuziehen* (F. Stalmann „Lieber die Taube in der Hand“).

Именная и инфинитивная КК выражают каузацию различного характера. Так, именные КК служат в большей мере, чем инфинитивные, для выражения каузации состояний различного рода (эмоций, убеждений, привычек, свойств, черт характера, манеры поведения и т.п.): […] *als wolle er [K.] ihn [den Mann] zum Glauben zwingen* (F. Kafka „Die Verwandlung“); *Schon die Art, wie sie sich ihre Feierabendzigarette anstecken, eine bestimmte Miene aufsetzen, kann mich zur Raserei bringen* (H. Böll „Ansichten eines Clowns“), в то время как инфинитивные КК служат для каузирования главным образом конкретных физических действий: […] *daß die Stadt ihn krank mache, da er sie zum zweiten Male Hals über Kopf* ***zu verlassen*** *gezwungen war* (Th. Mann „Der Tod in Venedig“).

Сочетания с именами являются часто более лаконичными и выразительными, чем возможные сочетания с инфинитивом, так как основной объем информации оказывается скомпрессированным в именном компоненте. Многие сочетания каузативных глаголов с именами являются относительно устойчивыми, их фиксируют словари (*zum Lachen bringen, zur Vernunft bringen* и пр.).

В тех случаях, когда между именной и инфинитивной КК не имеется существенных различий, их отличают разные способы выражения аналогичных идей: именная КК описывает соответствующее действие в более общем, отвлеченном от временных параметров, виде, в то время как инфинитивная КК описывает это же действие более конкретизированным во времени.

Еще одной отличительной чертой инфинитивных КК от именных КК является их способность к синтаксическому распространению: […] *K.’s Gedanken … ihn zwangen, die Sache selbst fast ohne Widerstand dem Direktor-Stellvertreter zu überlassen* (F. Kafka „Die Verwandlung“). Инфинитивные КК отличаются бóльшей интенсивностью по степени выражения побуждения, поскольку занимают самостоятельное ритмико-интонационное место.

При именном же компоненте могут находиться различные определения, выраженные именами прилагательными или местоимениями: *Diese rührseligen Reden des alten Mannes waren K. sehr unwillkommen, denn sie*

zwangen ihn zu einer ***ausführlicheren*** *Erklärung…* (F. Kafka „Die Verwandlung“); *Muß ich dich zu* ***deinem*** *Glück zwingen?* (H. Böll „Ansichten eines Clowns“).

Можно сделать вывод о том, что именная конструкция предпочтительнее, чем инфинитивная, поскольку имеет при себе дополнительные характеристики каузируемого состояния. Однако номинализация результата каузации возможна лишь в том случае, когда от соответствующего глагола образуется отглагольное имя, а также если есть соответствующее абстрактное имя существительное. Таких существительных в языке не очень много, отглагольные имена образуются от глагола также нерегулярно. Следовательно, именная КК отличается от инфинитивной еще и ограничениями в своем употреблении, в то время как инфинитивная форма присуща каждому глаголу и входит в его парадигму.

Наличие именных и инфинитивных КК в немецком языке связано, на наш взгляд, с необходимостью передачи аспектуальных характеристик действия. Поскольку не всегда возможно в немецком языке выразить видовые значения посредством самих глагольных форм, на помощь приходят другие языковые средства. В данном случае именные КК позволяют передать значение совершенности, а инфинитивные – несовершенности. Так, эквивалентом русской КК *Они заставили его замолчать* будет, скорее всего, немецкая КК *Sie zwangen ihn zum Schweigen*, а эквивалентом КК *Они заставили его молчать – Sie zwangen ihn zu schweigen.*

Использование КК, в состав которой входит придаточное предложение, объясняется, по-видимому, необходимостью представления события в развернутом виде: в КК с придаточным предложением раскрывается каузативная ситуация и эксплицируются все ее члены: *Ob sie [die Mutter] es verstand, war nicht vorauszusehen, aber er würde sie so weit bringen, daß sie ihn nicht als ihren Sohn bezeichnete* (H. Böll „Ansichten eines Clowns“). Если же некоторые из констант каузативной ситуации по каким-то причинам неизвестны, нерелевантны или имплицированы в других элементах указанной ситуации, то такая структура невозможна или слишком громоздка, поэтому КК с придаточным предложением более ограничена в своем употреблении, чем именная или инфинитивная КК.

Таким образом, на образование и употребление той или иной КК с одним и тем же глаголом влияют разнообразные факторы. Как показывает анализ, для образования именной и инфинитивной КК могут быть релевантны как обобщенно-семантические свойства объекта каузации, так и переходность/непереходность исходного глагола, а также наличие соответствующего отглагольного имени существительного.

Наличие именной и инфинитивной КК с одним и тем же глаголом позволяет дифференцированно выражать различные оттенки сходного смысла и тем самым точнее выразить коммуникативное намерение говорящего.

Е. С. Ляшенко, В. Голубева

СЕМАНТИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ И ЕГО ВЕРБАЛИЗАЦИЯ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ГЛАГОЛОМ *TURN*

Субъект – это универсальная общенаучная метакатегория, которая широко используется не только в современном языкознании, но и в других науках: в философии, психологии, педагогике, грамматике, логике, юриспруденции, медицине и т. д. К исследованию категории субъекта в лингвистике обращались такие ученые, как Э. Бенвенист («О субъективности в языке»), Ш. Балли (понятия *диктум* и *модус*), П. Серио («В поисках четвертой парадигмы»), А. А. Потебня (различение психологического и грамматического субъекта и объекта), В. В. Виноградов (понятия *образ ритора*, *образ автора*). В рамках концепции «языковой личности» рассматривали субъект представители социолингвистического направления (Ю. Н. Караулов, В. И. Карасик, О. Б. Сиротинина и др.). В функциональном плане определяют категорию субъекта представители школы А. В. Бондарко (Г. А. Золотова, М. Гиро-Вебер, В. Б. Касевич и др.).

По сложившейся грамматической традиции, основанной на постулатах логики, субъект трактуется как член предложения, соответствующий предмету мысли (логическому суждению), как грамматическое подлежащее. Термин *субъект* употребляется как синоним следующих слов и выражений: деятель, производитель действия, исполнитель, говорящий, предмет мысли, носитель знака. При этом следует отметить, что понимание субъекта в языке видоизменилось и дополнилось новыми аспектами.

Так, например, Ю. Д. Апресян утверждает, что каждому аспекту предложения, которое представляет собой сложное, множественное явление, соответствует определенное понятие субъекта. Его можно зафиксировать в терминах – *синтаксический субъект, логический субъект, семантический субъект*. В конкретном предложении они могут не совпадать (и часто не совпадают) в одном слове. Последний, т.е. семантический субъект (некоторого предикатного выражения), определяется как участник обозначаемой ситуации, который при употреблении данного предикатного выражения в реальных текстах часто становится предметом (субъектом) сообщения. Семантический субъект – это в некотором смысле приоритетный участник ситуации, протагонист или центральный предмет. При этом в определенных условиях семантический субъект может быть как бы понижен в ранге – убран с магистральной линии предложения-высказывания. Предельным случаем понижения субъекта является его полное устранение из поверхностной структуры предложения.

Далее укажем, что основные виды семантических субъектов соответствуют семантическим классам предикатов (признак, свойство, состояние, процесс, событие, действие и др.). Среди наиболее важных разновидностей семантического субъекта выделяются следующие:

1) при акциональном предикате (предикате со значением действия) – субъект действия (агенс);

2) при статальном предикате – субъект состояния, иногда называемый также пациенсом, или семантическим объектом;

3) при квалификативном предикате – носитель качества и т. п.

Внутри этих семантических ролей разграничивают еще более дробные: например, в случае предикатов со значением психического состояния семантический субъект играет роль «экспериенцера» (субъекта чувств); внутри субъекта чувств выделяются дальнейшие подтипы (предмет ощущения, предмет мысли, предмет эмоции).

Применительно к целям и задачам данного этапа исследования вербализации семантического субъекта в предложениях с глаголом *turn*, отметим, что указанный глагол является многозначным и употребляется как переходный и непереходный. Это послужит одним из определяющих факторов при выборе способа языковой репрезентации субъекта в поверхностной структуре предложения.

В нашей выборке предложений с глаголом *turn* (общее количество – 402 единицы) семантический субъект представлен как субъект целенаправленного намеренного действия. Например:

(1) *Sullenly,* ***the man*** *turned down the volume a fraction of an inch* ‘Мужчина угрюмо убавил громкость на долю дюйма’.

(2) ***She*** *carefully turned a rusting door handle* ‘Она осторожно повернула ржавую дверную ручку’.

При этом в последующих примерах семантический субъект вербализуется как субъект спонтанного, ненамеренного действия, на что указывают эксплицитно представленные в поверхностной структуре предложения сирконстанты *instinctively* ‘инстинктивно, непроизвольно’, *spontaneously* ‘спонтанно, самопроизвольно, стихийно’:

(3) *They all turned instinctively toward the strange voice, each forming different expressions on their faces at his abrupt appearance* ‘Все они непроизвольно повернулись на странный голос, и у каждого на лице появилось разное выражение при его внезапном появлении’.

(4) *They all spontaneously turned and stared north, seeing two large trucks speeding side by side down the southbound lanes of the highway…* ‘Все они спонтанно повернулись и посмотрели на север, увидев два больших грузовика, мчащихся бок о бок по южной полосе шоссе…’.

Кроме того, семантический субъект в отобранных предложениях представлен как носитель процесса. В английском языке процесс проявляется, прежде всего, в формах Continuous. Важным аспектом восприятия субъекта являются такие факторы, как одушевленность/неодушевленность, активность/неактивность. Например:

(5) *Gunn could see the anger reddening his chief’s face, while* ***the President’s*** *was turning pale* ‘Ганн видел, как покраснело от гнева лицо его шефа, в то время как президент побледнел’.

(6) *Already* ***the rim of purple winter sky*** *was turning yellow gold* ‘Край пурпурного зимнего неба становился желто-золотым’.

Выше упоминалось о том, что при вербализации в предложении субъект может выпадать из приоритетной позиции и актуализироваться в предложном словосочетании. Например:

(7) *The golden buildings were turning orange* ***with the setting sun*** ‘Золотые здания становились оранжевыми в лучах заходящего солнца’.

Более того, в ряде случаев семантический субъект представлен имплицитно, т. е. он не получает формального воплощения в предложении:

(8) *The other three smaller temples were turned into guesthouses* ‘Остальные три храма поменьше были преобразованы в гостевые дома’.

Таким образом, семантический субъект в предложениях с глаголом *turn* вербализуется эксплицитно в разных позициях и в разных проявлениях. При этом возможно и имплицитное представление указанной категории.

М. В. Миронович

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Несобственно-прямая речь (НПР) – сложное и многогранное явление, наблюдаемое преимущественно в художественных текстах.

Открыта и описана НПР была впервые немецким исследователем А. Тоблером на материале французской прозы в 1887 году. Первоначально она понимается А. Тоблером как «своеобразное смешение прямой и косвенной речи» (Eigentümliche Mischung direkter und indirekter Rede). Но постепенно ее стали осмысливать как особый прием структурирования художественного текста, как грамматико-стилистическое явление, заслуживающее быть объектом теоретического изучения.

Художественный текст как объект исследования имеет давнюю традицию в языкознании, что отражено в работах В. Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Ш. Балли, А. А. Потебни, представивших язык и речь как две формы проявления речевой деятельности и определивших, что текст – это не просто письменная фиксация речи во всех ее формах, а что он обладает определенными законами построения, смыслового и формального соединения и разграничения составляющих его единиц.

Как средство коммуникации художественный текст передает определенный объем информации об объективном мире и субъективное видение этого мира, а также волевое намерение, интенцию, которую автор стремится реализовать в структуре текста с помощью лингвистических средств.

Как процесс коммуникации художественный текст моделируется автором, создающим его структуру и определяющим выбор языковых средств, которые эксплицитно адресованы читателю и возбуждают его реакции, как это происходит в диалоге (дискурсе).

Особый интерес представляет изучение художественной коммуникации на базе НПР.

В современном понимании НПР представляется как сложное синтаксическое целое, формирующееся из ряда самостоятельных предложений и специализированное, главным образом, на передаче внутреннего хода мыслей действующего лица, не соотнесенного с ходом мысли автора и снабженного характерным эмоциональным регистром, который преобладает над предметно-логическим планом содержания. При этом НПР использует средства грамматики и стилистики, способные выражать указанный план и регистр.

Стоит отметить тот факт, что в процессе теоретической разработки долгое время для обозначения НПР употреблялось много неравноценных и разнопорядковых терминов, явившихся следствием разных подходов к изучаемому объекту. Так, НПР именовали: пережитая, скрытая, завуалированная, псевдообъективная, свободная косвенная, несобственно-прямая, несобственно-косвенная, несобственно-авторская, авторское смешение косвенной и прямой речи, косвенно-прямая, пересказанная, фигуральная, художественная косвенная речь, внутренний монолог, речь как факт, речь в речи и др. Наиболее полно перечень основных обозначений терминов дан в монографии А. Нойберта (1957). Автор исходит из того, что структурная многосторонность и глубокое психологическое содержание НПР сами вызвали к жизни такое большое число терминов (более 30) для обозначения этого явления, базирующегося на синтезе авторской речи и речи действующего лица.

Наличие столь разнообразных терминов для обозначения НПР и их объединение в терминосписок служат в известном смысле ключом к полному осмыслению понимавшегося под этими определениями явления во всей его языковой, стилистической и психологической многогранности. Используемый же в отечественной лингвистике термин *несобственно-прямая речь* (uneigentlich direkte Rede) восходит к обозначению, предложенному Г. Лерх, тогда как в немецкой лингвистике распространен вариант позднейших модификаций – термин *erlebte Rede* (пережитая речь), который ввели Э. Лорк и О. Вальцель.

Как отечественные, так и зарубежные лингвисты-исследователи явления признают, что «несобственно-прямая речь возникла в результате совершенствования способов передачи чужого высказывания и приемов ведения авторского повествования» (В. И. Кодухов). При этом отмечается, что НПР – это «более тонкий», чем прямая и косвенная речь, способ передачи речи и хода мыслей действующего лица. Благодаря НПР в художественный текст добавилось новое качество: Einfühlung (выражение А. Нойберта). За ним кроется искусство сопереживания, возможности вникнуть в самые глубины внутреннего мира изображаемых явлений и людей, что хорошо удается посредством несобственно-прямой речи.

По существу НПР относится к суперсинтаксическому уровню и как явление грамматики немецкого языка обычно не описывается. Однако само

ее структурирование отмечено характерными грамматическими свойствами и признаками, стимулирующими привлечение внимания исследователей-грамматистов.

В художественном тексте НПР реализуется на трех уровнях: морфологическом, синтаксическом и лексическом.

Отличительными признаками НПР является, в первую очередь, преобладание индикативных глагольных форм, а именно претеритальных, со значением настоящего или будущего в прошедшем, типичного только для НПР. Продуктивность претерита НПР связана с его эпическим характером, свойством передавать воспоминания, создавать континуум. Претеритальные формы НПР эквивалентны презентным в авторской или прямой речи, т.е. претерит НПР передает настоящее действующего лица в авторской перспективе прошедшего, создавая эффект настоящего в прошедшем. Маркерами настоящего выступают темпоральные наречия типа *jetzt, heute, da*. С помощью таких маркеров действующее лицо фиксирует в прошедшем момент, представляющий для него ситуацию «здесь и сейчас».

Специфической формой темпоральной системы НПР является плюсквамперфект, т.к. в НПР он утрачивает свое значение предшествования и приобретает значение просто прошедшего. Это, в основном, ситуации, когда сюжетно-композиционная структура художественного текста нуждается не столько в изображении процесса действия, сколько в демонстрации каких-то выводов, результатов, обобщений. Плюсквамперфект НПР изменяет свое основное значение, а его фактическое содержание соответствует значению перфекта. Действующее лицо хотя и пользуется временной формой плюсквамперфект для показа своих чувств и переживаний в прошлом, но уже с иным его значением, и соотношение «претерит + плюсквамперфект» соответствует содержанию соотношения «презенс + перфект». Т.е. функции плюсквамперфекта в НПР формируются внутренней структурой последней. Сама НПР, как и в случае с претеритом, существенно влияет на характер употребления временных форм в ней, и плюсквамперфект, о чем свидетельствуют результаты исследования, может употребляться также и для выражения будущего времени.

Наибольший интерес представляет значение будущего в прошедшем, типичное только для НПР. Этому значению посвящено много работ в связи с употреблением кондиционалиса 1 (конструкции «*würde* + Infinitiv»). Однако вокруг этой конструкции до настоящего времени ведутся споры относительно ее употребления и значений. А именно выражает ли кондиционалис 1 в НПР то же самое, что и в косвенной речи, т.е. косвенность высказывания и относительную будущность действий, или существуют различия в функциях кондиционалиса 1 в косвенной речи и в НПР. Мы приходим к выводу о том, что конструкция «*würde* + Infinitiv» имеет индикативный характер, хотя нельзя отрицать и модальный характер высказывания. Но здесь модальность зависит от контекста, который представляет собой передачу чужих мыслей. Намерение же автора – дистанцировать, ограничить речь действующего лица и авторскую речь. Однако здесь точка зрения

автора является доминирующей, и подчинение точки зрения действующего лица точке зрения автора имеет своим следствием формальное «выравнивание» временных форм, появляется кондиционалис 1, который выражает реальное будущее в прошедшем, и вместе с тем сомнение и неуверенность в реализации действия в будущем. Для обозначения будущего в прошедшем в НПР редко, но все же используются и другие формы (претерит индикатив, формы футурума 1-го индикатива и конъюнктива, кондиционалис 2, плюсквамперфект индикатив, футуральный презенс, футуральный перфект, футурум 2 индикатив). Все эти формы могут иметь значение предстоящего относительно речи автора или предыдущей речевой ситуации.

Что же касается синтаксических особенностей НПР, то здесь следует отметить, что НПР встречается в художественных текстах как в форме значительных комплексов, состоящих из нескольких предложений, так и в виде отдельных предложений и даже группы слов или отдельного слова внутри авторского повествования. В оформлении комплексов НПР принимают участие все структурно-семантические типы предложений языка. Тем не менее среди многообразия синтаксические структур, как показывают результаты исследования, можно выделить типы предложений, играющих большую роль для НПР в ее основных стилистических функциях. Это различные виды вопросительных предложений, которые могут целиком оформлять комплекс НПР, создавая три семантические разновидности – уточняющие, описательные и выделительные, − либо чередоваться с другими типами предложений с разной грамматико-смысловой зависимостью. Помимо вопросительного типа для НПР большое формообразующее значение имеют восклицательные предложения разной структуры, а также неполные предложения, присоединительные конструкции и односоставные предложения (преимущественно с оценочной семантикой).

Употребление каждого из вышеназванных типов предложений связано с той или иной функцией НПР. Так, вопросительные предложения, как никакой другой структурный тип, способны показать процесс рождения мысли и ее дальнейшее развитие. Восклицательные и односоставные предложения способны передавать эмоциональное содержание всего комплекса НПР при минимальном лексическом объеме. Неполные предложения и присоединительные конструкции обеспечивают грамматико-логическое единство внутри комплекса НПР, являясь семантическими звеньями НПР, из которых складывается автосемантия комплекса в целом.

Преобладающий структурно-семантический тип предложений в НПР вариативен в произведениях разных авторов, но вопросительный и восклицательный типы преобладают по частоте их употребления, а также образуют очень часто «семантическое ядро» комплекса НПР.

В НПР имеет место и транспозиция лица, когда вместо первого лица единственного или множественного числа используется местоимение третьего лица. Возникшая и развивающаяся на базе двух способов речи – прямой и косвенной, − несобственно-прямая речь впитала в себя их особенности, максимально приближаясь со стороны синтаксического оформления

к структурным типам прямой речи. Что же касается прономинальной транспозиции, то тут автор изображает внутренний мир действующего лица через призму собственного повествования.

Fini war aufgeregt, aber zu ihrer Verwunderung spürte sie keine Angst, eher Trotz und sogar ein bisschen heimlichen Stolz. ***Was sollte nun werden? Würde man sie verhören? Wie hatte sie sich zu verhalten?*** *(H. Zinner „Fini: Ahnen und Erben“).*

К признакам, характеризующим НПР на лексическом уровне, относятся усилительные модальные частицы (*selbst, nun, bloß*), вопросительные модальные частицы (*wirklich, ob, denn*), отрицательные и неопределенные местоимения (*niemand, jemand*), также лексические единицы разговорной речи, которые привносят в НПР дополнительные экспрессивные оттенки. В НПР могут употребляться жаргонизмы, диалектизмы, междометия, частицы, модальные слова со значением предположения.

Благодаря использованию различных лексических средств НПР вступает в разнообразные логико-грамматические отношения с окружающим контекстом. Она либо вырастает из авторского контекста, являясь ее логическим продолжением или эмоциональным усилителем, либо сопровождает прямую или косвенную речь, либо возникает из внутреннего монолога и перерастает в него, либо стоит обособленно, создавая в художественном тексте особые условия сочетаемости объективного и субъективного.

Таким образом, НПР характеризуется использованием элементов, относящихся к различным языковым уровням, которые, взаимодействуя друг с другом, создают модальный план НПР. Именно наличие разнообразных средств обусловливает максимальный коммуникативный эффект. Но следует иметь в виду, что отношение к действительности в контекстах НПР есть не чье-то прямое, а опосредованное авторским восприятием и намерением видение действительности. Автор художественного текста сам создает возможный мир, объясняя и оценивая его через голоса действующих лиц.

Л. Н. Неборская, Е. Левкович

ТВИТ-КОММЕНТАРИЙ К НЕМЕЦКОМУ ТОК-ШОУ: ОПЫТ ЛИНГВОДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА

В основе интерпретации лингводискурсивного анализа твитов-комментариев лежит понимание современной медиакоммуникации как процесса взаимодействия различных модальностей, описывающих практику коммуникации с точки зрения текстовых, аудиальных, лингвистических, пространственных и визуальных ресурсов, или модусов, которые используются для составления сообщений. Выдвигается предположение, что дискуссия в формате политического ток-шоу и дискуссия как реакция на ток-шоу в Твиттере образуют специфическую интерактивную сеть, которая способствует формированию общественно-политического мнения.

Коммуникационная микроблогинговая платформа Twitter представляет собой т.н. «второй экран» и используется для целевого, ничем не ограниченного общения на актуальные общественно-политические темы. Особенностями данной платформы являются: малоформатность как признак текста-твита; использование хэштегов и других графических знаков; интеграция с другими социальными сетями, например, Facebook, Instagram; оперативное распространение опубликованной информации.

Материалом для исследования послужили твиты-комментарии к выпуску немецкого ток-шоу «Анна Вилль» («Anna Will») от 26.03.23 г., посвященного одной из самых активно дискутируемых проблем европейской экологической политики – экологической безопасности транспорта. Известно, что транспортные средства являются источниками выброса вредных веществ в атмосферу, поэтому Европа уделяет большое внимание обеспечению экологической безопасности всех видов транспорта и защите окружающей среды от шума и вредных выбросов. Европарламент и государства-члены ЕС договорились в прошлом году, что автопроизводители должны сократить к 2030 г. выбросы в атмосферу вредных веществ от новых автомобилей на 55 %, а к 2035 г. – на 100 %, прекратив продажу автомобилей, работающих на бензине. Несколько стран, включая Германию, обратились к Еврокомиссии с просьбой сделать исключение для автомобилей с двигателями, работающими на т. н. синтетическом топливе. После определенных дискуссий правительство Германии достигло соглашения с ЕС в споре о запрете на новые автомобили с двигателями внутреннего сгорания с 2035 года. По словам министра транспорта Фолькера Виссинга, подобные автомобили могут быть зарегистрированы и после 2035 г., если они будут заправляться только CO2-нейтральным топливом. Принятые решения в студии обсуждают гости ток-шоу: депутат Бундестага от ФПД Константин Куле, член парламента от Партии зеленых и бывший министр окружающей среды Юрген Триттин, член парламента от ХДС и бывший министр здравоохранения Йенс Спан, профессор кафедры гражданского строительства университета г. Зиген Ламия Мессари-Беккер, корреспондент газеты «Цайт» (Берлин) Петра Пинцлер.

В центре твиттер-дискуссии о теме, обсуждаемой в выпуске ток-шоу – твит министра транспорта Ф. Виссинга, опубликованный в его блоге:

Пример 1:

@Wissing	25.03.2023	*Der Weg ist frei: Europa bleibt technologieneutral. Fahrzeuge mit Verbrennungsmotor können auch nach 2035 neu zugelassen werden, wenn sie ausschließlich* ***CO2****-neutrale Kraftstoffe tanken.*	https://twitter.com/Wissing/status/1639552963663261696?t=9EUO29Wpp-WHtC8P_36MWg&s=35

Ф. Виссинг объявляет о достигнутом компромиссе: ‘Путь свободен: Европа остается технологически нейтральной. Транспорт с двигателями внутреннего сгорания может быть допущен к регистрации и после 2035 года, если он будет заправляться исключительно CO2 нейтральным топливом’. Автор твита не скрывает удовлетворения от достигнутого решения и как бы

объявляет о «победе», используя лексемы *der Weg* и *frei*. Радость Виссинга разделяет депутат Бундестага от ФПД Куле, который ретвитнул сообщение Виссинга: ‘Прекрасный результат на благо защиты окружающей среды*’*. Свой положительный настрой и долгое ожидание данного решения автор блога подкрепляет использованием эмодзи.

Пример 2:

@KonstantinKuhle	25.03.2023	*Ein gutes Ergebnis für den Klimaschutz*	https://twitter.com/KonstantinKuhle/status/1639575448738129410?t=hv5jMhFz-ZtntpZNPNULfg&s=35

Обсуждение данной проблемы вызывает интерес и у обычных гараждан ФРГ – пользователей Твиттера. Так, один из них (пример 3) пытается обратить внимание на то, что выбросы углекислого газа связаны не только с топливом, есть и другие вещества, которые содержат гораздо больше углекислого газа, нежели топливо. В своем комментарии автор твита бросает упрек предыдущим авторам твитов: *Alles dreht sich um CO2, was total unwichtig ist, um saubere Luft kümmert sich keiner* ‘Все вертиться вокруг CO2, что абсолютно неправильно. Никого не заботит чистый воздух’.

Пример 3:

@moppedjoe	25.03.2023	*Sie wissen schon, dass die Abgase alles andere als umweltfreundlich sind.* *Lediglich der Ruß Anteil ist signifikant geringer, alle anderen Schadstoffe sind sogar höher als bei herkömmlichen Fuels.* *Alles dreht sich um* ***CO2,*** *was total unwichtig ist, um saubere Luft kümmert sich keiner*	https://twitter.com/moppedjoe/status/1639572078432059392?t=TqGHWZPyqiN2r96Mbl6DUA&s=35

Также в Твиттере присутствуют пользователи, которые очень радикально высказывают свое несогласие с принятым решением на фоне возникшей из-за позиции Германии заминки, а также с учетом недовольства ЕС противостоянием со стороны Германии. Например, пользователь @Martin_Bethke (пример 4), обращается с призывом к федеративному канцлеру Германии Олафу Шольцу уволить Виссинга с должности. В высказываемом упреке *Es ist an der Zeit, dass Olaf #Scholz seiner Position mal gerecht wird* ‘Самое время доказать, что Олаф Шольц соответствует занимаемой должности’. В данном требовании проявляется давнее недовольство политикой Шольца, что передается употреблением частицы *mal* и предложной группы *Es ist an der Zeit.* Поведение Виссинга характеризуется автором твита как *Arbeitsverweigerung* – ‘отказ от работы, саботаж’.

Пример 4:

@Martin_Bethke	03.04.2023	*Es ist an der Zeit, dass Olaf #Scholz seiner Position mal gerecht wird, und #Wissing wegen Arbeitsverweigerung entlässt!*	https://twitter.com/Martin_Bethke/status/1642919917157765121?t=5Ypjj9JrihLCdfl1Ge3XVA&s=35

Автор следующего комментария в ответном твите пользователю @Martin_Bethke как бы снимает ответственность с Виссинга за позицию Германии в дискутируемом вопросе, называя его «всего лишь марионеткой»: *Wissing ist nur eine politische Marionette!* ‘Виссинг – всего лишь политическая марионетка!‘ (пример 5). По его мнению, основная проблема – это Шольц: *Olaf Scholz ist das Kernproblem dieser Koalition!* ‘Олаф Шольц – основная проблема этой коалиции! ’ Далее автор высказывает обвинения в его сторону: *Dieser Mann hat viele getäuscht!* ‘Этот человек разочаровал многих!’ Данная фраза несет негативный контекст. Негативную точку зрения усиливает сравнение *ebenso eigennützig wie Christian Lindner* ‘такой же эгоистиченый, как Кристиан Линднер’.

Пример 5

@JuliusvL	03.04.2023	*Nein Herr Bethke!* *Wissing ist nur eine politische Marionette!* *Olaf Scholz ist das Kernproblem dieser Koalition!* *Dieser Mann hat viele getäuscht!* *Scholz ist ebenso eigennützig wie Christian Lindner.* *Ein Machtmensch, der für 16 Jahre Untätigkeit mitverantwortlich ist!*	https://twitter.com/JuliusvL/status/1642922910883913735?s=20

Проанализировав гипертекстуальную цепочку твитов-комментариев, мы наблюдаем тенденцию к проявлению такого феномена, как Hassrede (нем.) или hate speech (англ.) как особой формы языковой дискриминации.

Л. Н. Неборская, У. Черникович

ДИАХРОНИЧЕСКАЯ ПРАГМАТИКА КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ

На современном этапе развития лингвистической науки ключевым понятием в рамках коммуникативно-ориентированной парадигмы является антропоцентричность языка, предполагающая понимание языка как живого творческого процесса формирования единиц-действий. Становлению антропоцентрической парадигмы сопутствует развитие такого направления в лингвистике, как прагматическое, когда в центре – рассмотрение того, как язык используется людьми в элементарных речевых актах и в сложных коммуникативных событиях (дискурсах), оказываясь включенным в социально-коммуникативное взаимодействие.

Прагмалингвистика сегодня – это признанное перспективное направление языкознания, внутри которого выделяются синхроническое направление, контрастивные межкультурные исследования прагматики, а также диахроническая (или историческая) прагматика. В фокусе внимания последнего направления находятся проблемы исторической динамики воздействующих характеристик речи, впервые поднятые в работах немецких лингвистов

Х. Зитты, Б. Шлибен-Ланге, Д. Херубима, П. фон Поленца, С. Зондереггера, Х. Хенне и А. Беттен. В основе исследований, выполняемых в русле исторической прагматики, лежит системно-деятельностный подход к анализу речевой коммуникации. Данный подход вводит в модель речевой коммуникации личность коммуниканта во всей совокупности факторов, определяющих его речевое поведение: это определенные социальные роли, приобретаемые личностью в процессе социализации, ее социальный опыт, ролевый репертуар в различных ситуациях общения, навыки речевого общения – использование языка для решения коммуникативных задач на основании общности знаний о мире и коммуникативных средств в конкретный период исторического развития.

Историческая прагмалингвистика имеет дело с языковым материалом отдаленных исторических периодов, который доступен исследователю единственно в виде письменных текстов. Принято считать, что самый богатый по разнообразию материал, адекватно отражающий состояние устной речевой коммуникации той или иной эпохи, содержится в произведениях художественной литературы, а именно в тех частях текста, которые содержат персонажную речь, представленную в виде диалога (или полилога). Можно утверждать, что речь идет о допустимости использования методов прагматического анализа для исследования речи отдаленных исторических периодов, представленной в художественно-литературной форме. Поскольку литературная (вымышленная) коммуникация отличается от реального речевого общения, применение к ней прагматических методик, ориентированных, в первую очередь, на анализ реальной, как правило, устной звучащей речи не может быть автоматическим. Он требует учета особенностей речи персонажа в художественном тексте: художественный диалог имеет определенную протяженность, факультативную для реального диалога; художественный диалог обдуман автором заранее, в отличие от спонтанного реального диалога; художественному диалогу присуща функция развития действия в произведении, которой не обязательно наделен реальный диалог; наконец, художественный диалог подчинен правилам времени, ритма и темпа, в которых существует весь художественный текст.

Для установления единиц анализа в исторической прагмалингвистике необходимо также разграничить понятия *предложение, высказывание, речевой акт*. В самом общем смысле предложение является единицей системы языка, а высказывание – единицей речи, коммуникации. Наиболее приемлемым для решения задач исторической прагмалингвистики представляется понимание высказывания как актуализированного в речи предложения (Гак, Иванова, Бурлакова, Почепцов), используемого для достижения определенной коммуникативной цели.

С позиций исторической прагмалингвистики минимальной коммуникативной единицей является речевой акт, в определении которого мы основываемся на его широком понимании: РА трактуется «не только как коммуникативный акт выражения интенции адресанта, но прежде всего, как интеракциональный акт, акт межличностного речевого общения» (Карабан).

Рассматривая вопрос о соотношении РА и предложения, следует придерживаться мнения Т. ван Дейка, который допускает возможность несовпадения границ речевого акта и предложения и возможность одного сложного предложения реализовать несколько РА: «один иллокутивный акт всегда отделен от другого границей предложения, при этом иллокутивный акт, выражающийся одним предложением, может быть составным». В свою очередь высказывание может состоять из нескольких речевых актов, т.е. речевой акт может быть как больше, так и меньше объема предложения-высказывания.

Следует также учитывать разделение РА на 1) устно-речевые (собственно иллокутивные акты), которые осуществляются непосредственно в устной форме, например: молиться, чертыхаться, ссориться, петь песни; 2) письменно-речевые (инскриптивные) акты, осуществляемые в письменной форме: нотифицировать, рецензировать, протоколировать и т.п.; 3) универсальные речевые акты: спрашивать, отвечать, требовать (Почепцов). Для диахронических исследований релевантными являются универсальные РА, так как РА есть действие и это действие реализуется в речи. Письменный текст также является действием. В письменной форме могут фиксироваться практически все устно-речевые действия, а при условии их передачи в форме прямой речи сохраняется тип речевого акта.

Конституентами РА в случае как устно-речевых актов, так и в художественном тексте, отражающем процесс коммуникации, являются как минимум два участника коммуникации (говорящий и адресат).

Очень важно выделить основные принципы диахронического прагма-анализа, основывающиеся на установлении следующих аспектов РА:

1) адресантный аспект: социальные и ситуативные роли говорящего (социальное положение, возраст, пол, профессия и пр.);

2) адресатный (интерперсональный) аспект: слушатель в совокупности его социальных и ситуативных ролей, знаний о мире, мотивов и целей и пр.;

3) интенциональный аспект: цель осуществляемого речевого действия;

4) контекстный аспект. Установить характер коммуникативной интенции высказывания-предложения, его иллокутивную силу, оценить прагматический эффект можно только в широком контексте с учетом его взаимосвязей с другими предложениями;

5) ситуативный аспект: совокупность элементов, присутствующих в сознании говорящего в объективной действительности, в момент говорения и обусловливающих в определенной мере отбор языковых элементов при формировании самого высказывания;

6) метакоммуникативный аспект: средства контактоустановления, обеспечивающие начало, продление и размыкание речевой интеракции, а также коммуникативные принципы, максимы вежливости;

7) денотативный аспект (пропозиция) составляет ядро содержания сообщения;

8) локутивный аспект: конкретные лексико-грамматические средства;

9) иллокутивный аспект: способ достижения коммуникативной цели высказывания.

В рамках историко-прагмалингвистического анализа нельзя обойти вниманием вопрос классификации речевых актов.

В заключение можно кратко сформулировать ряд частных целей и задач исторической прагмалингвистики – диахроническое исследование речевых актов, то есть определение их специфики в определенные исторические периоды и обнаружение тенденций их исторического изменения; анализ исторической динамики компонентов РА, например, перформативных глаголов, семантики речевых актов; проблема выбора и использования синтаксических и лексических средств, а также средств стилистики для реализации речевых актов в различные исторические эпохи. На уровне дискурса задачей исторической прагматики является конверсационный анализ в диахронии, а также реконструкция прагматической модели диалога.

К. Г. Никитенкова

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА СУБСТАНТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С КОМПОНЕНТОМ *-MANN*

В современном немецком языке существует около 1000 субстантивных конструкций типа [… *-mann*], например, *Weihnachtsmann* ‘Дед Мороз (рус.), Санта-Клаус (ам.)’. Бесспорным является существование формы множественного числа типа [… *-männer*] в *Weinachtsmänner.* Однако для единицы *Zirkusmann* ‘артист цирка’ не существует варианта *Zirkusmänner*. Здесь языковой реализацией множественности является конструкция типа [… *-leute*], ср.: *Zirkusleute* ‘артисты цирка’. В случае с *Feuerwehrmann* ‘пожарный’ наблюдается существование двух форм множественного числа, которые функционируют в языке относительно наравне – *Feuerwehrmänner и Feuerwehrleute.* Конструкции [… *-männer*] и [… *-leute*] определенно конкурируют между собой. В этой связи возникает вопрос определения формы множественного числа конструкций на *-mann.*

В результате анализа конструкций [… *-mann*] были выявлены следующие закономерности образования множественного числа:

1. [… *-männer*]:

• группы людей, представители которых являются лицами мужского пола: *Staatsmänner* ‘государственные деятели’, *Müllmänner* ‘мусорщики’, *Weidmänner* ‘охотники’, *Kirchenmänner* ‘церковнослужители’, *Obmänner* ‘председатели’, *Kameramänner* ‘кинооператоры’ и др.;

• абстрактные фигуры и персонажи, представляющие собой прототипы изображений мужчин, но утратившие признак пола: *Weihnachtsmänner* ‘Деды Моорзы (рус.), Санта-Клаусы (ам.)’, *Schneemänner* ‘снеговики’, *Hampelmänner* ‘марионетки’ и др.;

• идиоматизированные имена, имеющие обобщенное значение (не всегда лиц*а*): предметы (*Blaumänner* ‘рабочие комбинезоны’, *Ballermänner* ‘(разг.) револьверы’), национальности (*Englischmänner* ‘англичане’), характеристика лиц (*Doofmänner* ‘(фам. нег.) глупые люди’) и др.

2. [… -*leute*]: группы людей, которые смешаны по признаку пола (gemischtgeschlechtliche Personengruppen): профессии, социальный статус лиц или групп людей без учета пола, с точки зрения их общности (der Aspekt der Gesamtheit wird betont). Так, например, в конструкции [… -*leute*] делается акцент на том, что указанным в первом компоненте видом деятельности занимаются как мужчины, так и женщины: *Fachleute* ‘специалисты’, *Geschäftsleute* ‘предприниматели’, *Presseleute* ‘представители прессы’;

3. [… -*männer*] и [… -*leute*]. Ряд конструкций [… -*mann*] имеют две формы множественного числа. Выбор одной из форм обусловлен прагматическими факторами. Если акцент делается на существованиии совокупности или абстрактной группе людей (abstrakte Menschengruppe), то множественное число образуется при помощи компонента -*leute*. Если необходимо подчеркнуть, что группа состоит из лиц мужского пола, то используется форма множественного числа на -*männer*. Так, имя существительное *Ehemann* ‘супруг’ в зависимости от контекста может иметь обе формы множественного числа – *Ehemänner* и *Eheleute*. В последнем случае имя существительное обозначает супружескую пару (мужа и жену вместе). Существительное *Brautleute* ‘новобрачные’ не имеет формы единственного числа, поэтому и формы *Brautmänner* в языке не существует, ср.: *Braut* ‘невеста’, *Bräutigam* ‘жених’.

Таким образом, при выборе формы множественного числа субстантивных конструкций с компонентом -*mann* необходимо обращать внимание на семантику исходной единицы, а также учитывать контекст употребления конструкции во множественном числе.

С. В. Паремская

СЕМАНТИКА НЕМЕЦКОГО ПРЕДЛОГА *AUF* (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Auf ‘в, по, на’ относится к самому древнему слою предлогов немецкого языка. По мнению Г. Пауля, *auf* не входил в первоначальный состав предлогов, а пополнил его позже, только в древневерхненемецкий период развития немецкого языка. Относительно этимологии *auf* мнения исследователей расходятся. Согласно Я. Гримму и В. Гримму, *auf* происходит от готского слова *iupana*, которое имело в готском языке значение *von oben her* ‘сверху’. При вхождении в немецкий язык это слово являлось наречием и только постепенно превратилось в предлог. Ф. Гринбергер считает, что данный предлог произошел из усилительной частицы *ûfana* путем апокопы

и находится в первоначальном родстве с предлогом *an*. В нашей работе мы придерживаемся подхода Я. Гримма и В. Гримма, по мнению которых *auf* не являлось семантически пустым, а обладало значением.

Появившись в немецком языке позже других отнаречных предлогов, *auf* отличался в начале низкой функциональной активностью. Там, где сейчас используется предлог *auf*, в древневерхненемецком и средневерхненемецком периодах развития языка употреблялись предлоги *an* ‘у, при, около, близ, на’ и *in* ‘в’. В нововерхненемецкий период *auf* занял место этих предлогов.

Сейчас *auf* является предлогом с широкой семантикой. Изначально он имел пространственное значение и обозначал соприкосновение сверху (Г. Пауль). В ходе исторического развития на основе пространственного значения развилось большое количество переносных значений.

В древневерхненемецком языке *auf* не являлся устоявшейся формой и встречался в вариантах *ûf, ûffan, ûffen, ûfen, uffin, uffe* и употреблялся с аккузативом в значении направления и дативом в значении места: *brahten mih ufen dinen heiligon berg* (аккузатив) ‘привели меня на твою святую гору’, *ufan gruonemo grase sizzen* (датив) ‘сидят на зеленой траве’. В древневерхненемецком часто встречался в сочетании с другими предлогами *ana, vona, in, zi*: *stigen uf in die burg* ‘поднялись на гору’, *huab thin ougun uf zi himile* ‘поднял его глаза к небу’. И согласно Е. Г. Граффу в этом случае данное слово следует рассматривать не как предлог, а как наречие. Сейчас мы используем *auf* там, где в древневерхненемецком употреблялись предлоги *an* и *in*: вместо современного *auf dem Stule sitzen* ‘сидеть на стуле’ в готском языке употребляли *sitan ana stôla*, а в древненверхненемецком – *sizan ana stuole*.

В средневерхненемецком периоде предлог имел форму *uf, ouf*, употреблялся с аккузативом и дативом, с аккузативом чаще, так как в предлоге *auf* заложено движение вверх. *Auf* использовался в пространственном значении для обозначения направления и расположения, во временном значении (временной конечный пункт ‘bis auf’), а также абстрактные значения: цели, ожидания (*ûf genâde* в значении ‘in der Erwartung Gnade zu finden’ ‘в ожидании милости, на милость’), причины (*ûf daz* в значении ‘in der absicht, damit’ ‘чтобы’). Кроме этого, он использовался для усиления *ûf den triuwen min* в значении ‘bei meiner Treue’, ‘честное слово’, *daz habet ûf miner sicherheit* в значении ‘dessen seid versichert’, ‘будьте уверены, смею заверить’. В данном периоде *auf* употреблялся в контекстах, где сейчас используются предлоги *in* и *an:jagen auf diesem walde* ‘охотиться в этом лесу’. В современном немецком языке в подобном случае употребляется предлог *in*. А также вместо современного *auf allen Vieren gehen* ‘идти на всех четверых’, *auf sechs Beinen stehen* ‘стоять на шести ногах’ употребляли предлог *an*: *an allen vieren gân, an sehs beinen stân*.

В ранневерхненемецком периоде палитра значений *auf* расширяется. Пространственное и временное значения негомогенны. К уже имеющимся значениям добавляется значение образа действия и основы действия, значение распределения. В данном периоде *auf* употреблялся для обозначения

пространственного пункта, куда направлено действие: *ist der hertzog von hie auf Fridberg gefahren* ‘отсюда герцог поехал в Фридберг’, сейчас в таком контексте употребляется предлог *nach* ‘в’. Во временном значении *auf* еще употребляется в сочетании *unz auf* ‘bis auf’ для выражения временной точки, до которой что-то происходит: *unz auf den Tag*. Сейчас такое сочетание не употребляется.

В нововерхненемецком языке основным значением остается пространственное значение с указанием на соприкосновение сверху (Duden Universalwörterbuch). Как указывает Л. А. Тарасевич, *auf* сохранил прозрачность внутренней формы, которая влияет на значение и употребление языковых единиц. Автор пишет, что наречное значение ‘сверху’ обусловливает ряд употреблений предлога, но постепенно отходит на второй план, уступая место значению контакта с соответствующей поверхностью по всей площади. Так, выражения типа *auf dem Zimmer* ‘в комнате’ согласно словарю Я. Гримма и В. Гримма признаются устаревшими. Временное значение *auf* расширяется: может употребляться также усилительно для указания повторяющегося действия в сочетаниях с двумя часто одинаковыми существительными *Welle auf Welle* ‘волна за волной’. Также на современном этапе *auf* употребляется в значении образа действия, цели, смысла и желания, причины и предпосылки, для указания распределения и в идиоматически фразеологической зависимости от других слов.

Таким образом, диахроническое исследование семантики предлога *auf* показало, что семантика многозначного предлога *auf* претерпевает изменения в сторону расширения. Сохраняется изначальная пространственная семантика и главное первообразное значение соприкосновения сверху. Начиная с средневерхненемецкого периода, добавляются темпоральное значение, значение причины, а также усилительное значение. В ранневерхненемецком предлог обнаруживает богатую палитру значений и включает в себя, кроме указанных пространственного и временного, также значения основы и образа действия, указание на распределение. В нововерхненемецком семантическая структура предлога *auf* обнаруживает некоторое сужение. Установленные изменения свидетельствуют о наличии некоторых закономерностей системы предлогов немецкого языка. Выявление этих закономерностей станет предметом нашего дальнейшего исследования.

Н. П. Петрашкевич, Ю. Жилка

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕМЫ В АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТАХ НАУЧНОГО СТИЛЯ

Рема является одним из компонентов бинарного коммуникативного членения предложения и выполняет функцию распространения информации, представленной в теме, исходном пункте сообщения. Рема и тема отличаются

неразрывной связью и взаимным влиянием на собственную внутреннюю структуру. Можно выделить следующие наиболее типичные модели коммуникативного членения:

1) подлежащее = тема – сказуемое = рема:

(1) *The uneven distribution of herd animals* ***may also serve as an indication of changing (micro)environments.***

2) адвербиальный адъюнкт = тема – подлежащно-сказуемостная группа = рема:

(2) *In the early tenth millennium BC,* ***the diversity of landscapes offered ample opportunities for small groups of people…***

3) подлежащно-сказуемостная группа = тема – дополнение/комплемент/адвербиальный адъюнкт = рема:

(3) *It has been suggested* ***that the event initiated dramatic social disruption, culture collapse, population migrations, warfare, and various other sorts of mayhem in the Near East****.*

Как правило, такие темы лексически ослаблены, и вся существенная информация заключается в реме (в данном случае в придаточном дополнения).

В текстах научного стиля в предложениях преобладают первая и вторая модели тема-рематического деления. В обоих случаях подача информации происходит от данного к новому (*end-focus*) и от структурно менее распространенного к структурно более сложному (*end-weight*).

Распространение модели 2 при более пристальном рассмотрении материала можно объяснить необходимостью фронтирования адъюнктов для освобождения финальной/рематической позиции для сказуемого и других его комплементов. Фронтирование обстоятельственных адъюнктов по значению и функции также может приближаться к дизъюнктам, осуществляющим модальную оценку высказывания.

(4) *In this latter area,* ***precipitation was very high in the Early to Middle Holocene, with the rainy season occurring not only in winter, as it does today, but also in the summer.***

В данном предложении обстоятельство места выступает как обозначение позиции (*viewpoint*), в рамках которой данное высказывание имеет силу доказанного факта.

Помимо фронтирования и обязательного перетягивания подлежащего в состав ремы, модель актуального членения 2 допускает наличие инверсии:

(5) *In March 1694, there appeared* ***in the Acta Eruditorum a brief account of his innovative theory of substance, in which the notion of force took central stage (De Primae Philosophiae Emendatione, et de Notione Substantiae)***.

Здесь наблюдается коммуникативная инверсия, где темой является обстоятельство места, сказуемое инвертируется полностью, а подлежащее, несущее новую информацию, стремится к концу ремы.

Встречаются случаи эмфатической инверсии, как во второй информационной единице представленного ниже предложения:

(6) *(1) This was not an uncommon view in eighteenth-century writing on art, (2) but never before* ***had a writer elaborated the notion into a comprehensive history*** *(3) that traced the connections between art and society systematically through centuries of development.*

В таких примерах новая информация располагается перед данной. Новизна информации подчеркивается отрицательным наречием, вынесенным в начало предложения, и интонационным фокусом – ядерным ударением на *before*. Подлежащее *a writer*, хотя и перешло в состав рематической части**,** не содержит новую информацию. Информационный фокус приходится на конец ремы – *into a comprehensive history*. Эмфатическая инверсия не характерна для научного стиля.

В примере (7) наблюдается нарастание коммуникативной динамики с помощью распространения ремы через однородные конституенты.

(7) **T**/ *Abruptly, at these points,* **P**/ ***the perspective shifts*** *– 1/* ***away from scholarship,*** *– 2/* ***from history,*** *– 3/* ***from the past tense,*** *– 4/* ***from third-person narrative****.*

Каждый конституент образует отдельный информационный бит, или квант, подающий информацию порционно, и отходит от сказуемого подобно лучу, как это представлено на рис. 1.

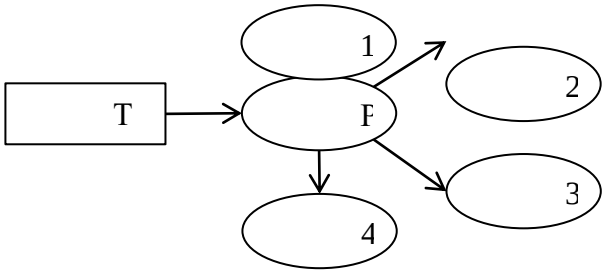


Рис. 1

Помимо лучевой структуры квантового распространения ремы, можно выделить цепочечную, изображенную на рис. 2, где ряд битов идет друг за другом, каждый из которых информационно базируется на предыдущем:

(8) **T**/ *I hasten to add* **P**/ ***that because we still are poorly informed about other parts of this region,*** *– 1/* ***we should not simply assume*** *– 2/* ***that they were absent or insignificant****.*

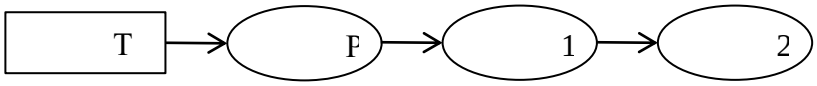


Рис. 2

Зачастую подобные структуры используются в одном предложении совместно, образуя смешанную, «древоподобную», как показано на рис. 3.

(9) **T**/ *In the early tenth millennium BC,* **P**/ ***the diversity of landscapes offered ample opportunities*** *– 1/* ***for small groups of people*** *– 2/ who* ***subsisted on hunting and gathering*** *– 3/* ***and frequently moved*** *– 4/* ***from one temporary camp to another*** *– 5/* ***in the course of an annual round****.*

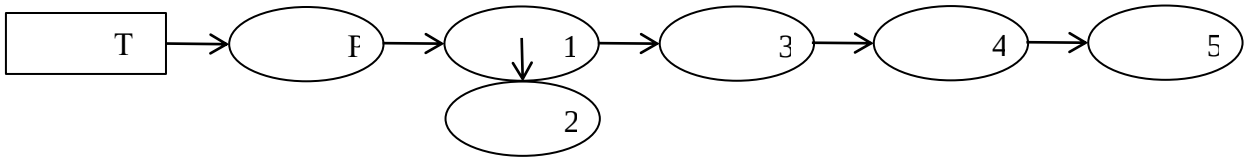


Рис. 3

Помимо тематического развития, рема также может включать в себя обобщение информации, указанной в теме. Такое явление типично при теме, представляющей из себя набор однородных конституентов, и реме, включающей в свой состав обобщающее слово, как в следующем примере:

(10) *The steady growth of the communities, the increase in agricultural produce and surplus, and the expanding of exchange networks* ***all fostered fundamental change in the sociopolitical fabric of the Near East, – which shifted from egalitarian to hierarchical constructs.***

Здесь тема представлена однородными подлежащими, объединенными обобщающим подлежащим *all.* Таким образом, рема содержит подлежащее, что свидетельствует о частном случае модели актуального членения типа 1: «подлежащее (1.1) + … + подлежащее (1.n) = тема – подлежащее (1) + сказуемое = рема».

Следующй пример (11), как и (7), представляют случаи распространенной ремы, которая имеет свойство делиться на последовательно связанные между собой информационные единицы, продвигающие основную тему текста:

(11) *There is no consensus* ***regarding the chronological terminology and the often dazzlingly complex regional culture histories (with typologies of either flint tools or pottery as a principal determining factor)***.

Такая цепочечная подача информации свойственна предложениям в текстах научного стиля. Так как для научных текстов характерна большая концентрация новой информации, квалифицированные авторы, как правило, не включают более 2–3 информационных единиц в состав распространенной ремы, чтобы не препятствовать продуктивной реализации коммуникативной функции предложения.

Таким образом, из трех существующих общих моделей актуального членения в текстах научного стиля преобладают модели 1 и 2. Модель 1 допускает существование частной разновидности «подлежащее (1.1) + … + подлежащее (1.n) = тема – подлежащее (1) + сказуемое = рема». Вторая модель формируется за счет фронтирования адъюнктов и допускает наличие коммуникативной инверсии. Эмфатическая инверсия не получила распространения в научном стиле. Развивая тему, рема разделяется на информационные биты, кванты, образующие цепочечную, лучевую или смешанную структуру.

Н. П. Петрашкевич, К. Лисовская

СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЬЕСАХ XVII–XX ВЕКОВ

Речевые акты как единицы речевой деятельности в процессе коммуникации представляют собой интерес с точки зрения используемых лингвистических средств формирования иллокутивной силы высказывания. В фокусе данного исследования находится модальный компонент предикации, а именно форма сослагательного наклонения как фактор, влияющий на иллокутивную силу высказывания в английском языке.

Исследование проведено на материале пьес, которые, как правило, имитируют живую речь и создают возможности для определения иллокутивной силы с помощью контекста в конкретной ситуации общения.

В качестве источников материала были использованы англоязычные пьесы трех исторических периодов: конца XVI в. («Romeo and Juliet» (≈1597) и «Hamlet» (≈1601) У. Шекспира), конца XIX в. («A Woman of No Importance» (1893) и «An Ideal Husband» (1899) О. Уайльда), и XX в. («Widowers' Houses» (1892), «Pygmalion» (1912) Дж. Б. Шоу, «Private Lives» (1930) Н. Кауарда, «The Circle» (1939) С. Моэма, «The Glass Menagerie» (1944) Т. Уильямса, «Look Back in Anger» (1956) Дж. Осборна).

Методом сплошной выборки были обнаружены 130 высказываний, содержащих более 170 форм сослагательного наклонения, что составляет в среднем 1 случай на 4 страницы печатного текста общим объемом около 700 страниц. Анализ данных примеров проводился на основе следующих параметров: тип синтаксической структуры, форма наклонения и специфика выражаемого речевого акта. Полученные результаты могут быть суммированы следующим образом.

Для XVI в. характерно преобладающее использование простых предложений (60 %). В период XIX и XX в., напротив, наиболее частотными оказались сложноподчиненные предложения (53 % и 57 % случаев соответственно). Рассмотрим выявленные закономерности в простых предложениях.

Для пьес У. Шекспира характерно преобладание в высказываниях форм Subjunctive I для выражения реакции на поведение других людей или формул социального этикета. Подобные примеры составляют 72 % от всех обнаруженных в пьесах этого периода. Речевые акты такого типа часто приобретают вид устойчивых выражений и используются с иллокутивной силой бехабитива и вердиктива со значением:

- прощения, благодарности, благословения: ***God Pardon him!*** *I do, with all my heart.*;
- пожелания (как с положительной, так и отрицательной окраской):

ср. *Villain and he* ***be*** *many miles asunder. – O,* ***confound*** *the rest!*;

- оправдания, отрицания обвинения: *God **forbid!** Where's this girl? What, Juliet!*;
- мольбы: *God in heaven **bless** her!*.

В XX в. также заметно довольно разнообразное, хотя и немногочисленное использованием форм Subjunctive I. Речевые акты такого типа составляют 22 % от всех примеров из пьес указанного периода. Они реализуются авторами не только для выражения пожелания зла, сожаления, сострадания и мольбы, но и для формулировки требований и команд как разновидностей директива (*Everybody **sit** still.*).

В пьесах О. Уайльда (XIX в.) наблюдается заметный спад в использовании форм Subjunctive I (всего 5 %), но данный период, в отличие от других, выделяется высокой частотностью форм The Conditional Mood, которые составляют 79 % от всего собранного материала.

Следует отметить и разнообразие вариантов выражаемой иллокутивной силы, которое было выявлено в ряде независимых синтаксических структур (простые предложения, части сложносочиненных и главные части сложноподчиненных предложений), содержащих формы условного наклонения. С одной стороны, это могут быть положительные эмоции:

- усиление желания (вежливая форма) в форме бехабитива: *Thanks. Isn't that Miss Chiltern? I **should like** so much to know her.*;
- похвала, лесть, уважение в форме репрезентатива: *To attempt to classify you, Mrs. Cheveley, **would be** an impertinence.*

С другой стороны, чаще всего формы The Conditional Mood используются для реализации речевых актов с отрицательной эмоциональной окраской, например:

- неодобрение: *You **might have followed** us. Pursuit **would have been** only polite.*;
- нежелание, отказ, осуждение: *Oh! I **wouldn't marry** a man with a future before him for anything under the sun.*;
- оправдание: *To have kept it **would have been** the first stain on a career that has been stainless always.* и т.д.

Использование формы The Conditional Mood также характерно и для пьес XX в.: количество предложений с использованием этого типа условного наклонения составляет 43 %. Кроме вышеперечисленных значений, речевые акты могут быть наделены иллокутивной силой:

- иронии (*You can adopt her, Mrs. Pearce: I'm sure a daughter **would be** a great amusement to you.*);
- упрека, неодобрения (*Frightening people like that! How **would** he **like** it himself.*);
- осуждения для усиления воздействия со стороны говорящего в форме вопроса (*Do you mean to say, you callous rascal, that you **would sell** your daughter for 50 pounds?).*

В материале XX в. также отмечается преобладание форм Subjunctive II в предложениях с простой синтаксической структурой – 33 % в отличие от 11 % в XVI в. и 21 % в XIX веке.

Директив со значением совета или требования чаще всего содержит формы Subjunctive II в модальных фразеологических выражениях *had better, had best, would rather,* которые также неоднократно были обнаружены в пьесах XIX–XX вв.: *You* ***had better*** *sit beside me.* Высказывания с Subjunctive II в простых предложениях с вводящими *Oh, that, If only* либо отражают желание говорящего по отношению к будущему и могут быть отнесены к экспрессивам, либо выражают сожаление по отношению к настоящему или прошлому и имеют иллокутивную силу вердиктива. В пьесах XVI в. данные речевые акты используются с целью пожелания зла, проклятия: *O, that this too too solid flesh* ***would melt, Thaw*** *and* ***resolve*** *itself into a dew!*

Формы The Suppositional Mood не только не встречаются в простых предложениях всех трех исторических периодах, но и крайне редко фигурируют в сложноподчиненных. Примеры были обнаружены только в пьесах XIX и XX вв. и составили лишь 9 % и 3 % от всей выборки соответственно.

Наиболее распространенным явлением в предложениях со сложноподчиненной синтаксической структурой оказалось использование Subjunctive II. Это особенно заметно при анализе материала пьес XX в.: 78 % собранных высказываний имеют данные формы сослагательного наклонения. Но и в речевых актах из произведений XVI и XIX вв. этот показатель превышает половину и составляет 57 %.

Subjunctive II в придаточных предложениях, вводимых союзами *as if, as though,* используется в составе предложениий, наделенных значением экспрессива (выражая упрек или неодобрение), бехабитива (выражая сострадание) и вердиктива (выражая жалобу).

Формы Subjunctive II также участвуют в образовании речевых актов на базе сложноподчиненных предложений с придаточным дополнения после глагола *to wish.* Они могут иметь иллокутивную силу бехабитива (со значением обиды, упрека, пожелания или предупреждения), вердиктива (со значением сожаления или желания что-либо сделать) и директива (со значением совета, требования или просьбы).

Частотным для всех временных периодов оказалось использование комбинации Subjunctive II и The Conditional Mood в сложноподчиненных предложениях с придаточным условия, присоединяемого как союзами *if, unless*, так и бессоюзно (с помощью инверсии). Среди сложноподчиненных предложений такие случаи составили около 21 %.

Таким образом, сослагательное наклонение влияет на формирование иллокутивной силы высказывания. Поскольку данные формы направлены на выражение нереальных действий, содержащие их речевые акты приобретают окраску желательности или нежелательности отображаемого явления. Дальнейшая характеристика значения речевого акта определяется такими параметрами, как контекст, специфика ситуации общения и степень ее формальности, отношения между говорящими, их статус в обществе и т.п.

Н. С. Радикевич

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАЦИИ ОЦЕНКИ В ТУРЕЦКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

Номинативная семантика предложения включает два уровня – ситуативный и пропозициональный. Денотативной структурой предложения является описываемая в нем ситуация, сигнификативной структурой – способ описания (представления) ситуации, или пропозиция. Ситуация, или фрагмент реальной действительности, по концепции нашего исследования – это оценочная деятельность с основными ее участниками, или функциональными компонентами: *субъект*, его деятельность, направленная на *объект* (лицо, предмет, явление, событие или положение вещей, которому приписывается ценность), который оценивается качественно и/или количественно по некоторому признаку (*аспекту*) на основании имеющейся в его картине мира *шкалы* (по которой расположены присущие объекту признаки) и соответствующих *стереотипов* («норма» на шкале оценок, стандарт). Также осуществляемая оценка может предназначаться *адресату* – получателю оценочной информации. При этом вспомогательным средством субъекта в осуществлении оценочной деятельности служит *инструмент* оценки, а сама оценка (*результат*) базируется на определенных позициях или доводах (*основание*), склоняющих к выражению рациональной или эмоциональной оценки. Например: (1) *Araştırmacılar okul çağındaki çocukların düşünme kabiliyetini* ***incelemek*** *için yenilikçi yöntemler geliştirerek iki dil bilen çocukların, tek dil bilen çocuklara göre çok daha gelişmiş bir düşünme kabiliyetine sahip olduğu buldu. İngiltere'de yapılan araştırmada, Yunanca-İngilizce olarak iki dil bilen çocukların, sadece bir dil bilen çocuklara göre % 6,5 kadar daha verimli düşündükleri bulundu. Behavior Research Methods dergisinde yayınlanan araştırmada iki dilli düşünme alanında çığır açıcı bir gelişme sunuyor. Bu yeni radikal metot sayesinde araştırmacılar, çocukların düşünme kabiliyetlerini bugüne kadar ölçülemeyen doğrulukta ve geniş çaplı olarak* ***değerlendirebildiklerini*** *ifade ediyor. Elde edilen bulgular, iki dilli çocukların ortalamada % 6,5 daha verimli olarak düşünebildiklerini ortaya koydu* 'Исследователи, разработав инновационные методы, чтобы **изучить** мыслительные способности детей школьного возраста, обнаружили, что двуязычные дети обладают гораздо более развитыми мыслительными способностями, чем одноязычные дети. Исследование, проведенное в Великобритании, показало, что дети, говорящие на греко-английском языке, думают на 6,5 % продуктивнее, чем дети, говорящие только на одном языке. Исследование, опубликованное в журнале Behavior Research Methods, предлагает прорыв в двуязычном мышлении. Исследователи заявляют, что благодаря этому радикально новому методу они **смогли оценить** мыслительные способности детей с беспрецедентной, невиданной до сих пор точностью и широтой охвата. Результаты показали, что двуязычные дети могут думать в среднем на 6,5 % эффективнее'. В данной ситуации оценивания, охватывающей пять предложений и включающей два предиката

оценки, субъект – исследователи (*araştırmacılar*) – дает комбинаторную (качественную и количественную) оценку объекта исследования – одно- и двуязычных детей школьного возраста (*tek ve iki dil bilen okul çağındaki çocuklar*) по такому параметру (аспекту), как мыслительные способности (*düşünme kabiliyetini*). Результат оценки эксплицируется в первом и во всех четырех последующих предложениях, в них же дважды содержится указание на инструмент оценки – инновационные методы (*yenilikçi yöntemler/yeni radikal metot*); также присутствуют внешние характеризаторы процесса, такие как место (*İngiltere'de yapilan*) и образ действия (*bugüne kadar ölçülemeyen doğrulukta ve geniş çaplı olarak*).

Пропозициональная структура показывает наличие пяти функциональных мест при предикате оценки – *агентив* (одушевленный актант, сознательно и целенаправленно оценивающий некоторый объект), *патиентив* (объект оценочного действия), *адресатив* (одушевленный актант, запрашивающий оценочную информацию), *инструментатив* (неодушевленный или одушевленный актант, с помощью которого производится оценочное действие), *фактитив* (результат, конечная цель процесса оценивания). Дополнительными, факультативными элементами сигнификативной структуры, сопровождающими аргументы пропозиции, выступают такие сирконстанты, как локатив, темпоратив, цель, образ действия, причина.

Анализ турецких научных статей за 2019–2023 гг. позволил выявить ряд особенностей при языковом отражении оценочной деятельности в текстах научного стиля. Как правило, предикаты оценки используются для формализации таких известных этапов (фаз) познавательной деятельности ученого, как целеполагание, прогнозирование (выдвижение гипотезы), ее доказательство (например, экспериментальным путем), вывод. Например, (2) *Yeni çalişmada, Arizona Eyalet Üniversitesi'nden araştırmacılar bu arşiv verilerini yeni teknikler kullanarak* ***analiz ettiler*** 'В новом исследовании исследователи из Аризонского государственного университета **проанализировали** эти архивные данные, используя новые методы'.

Как показывают результаты анализа, оценки в научных текстах в основном имеют рационально-логический, а не эмоционально-экспрессивный характер, как, например, в текстах художественной литературы. Преобладание ситуации рациональной (эпистемической) оценки (качественной и количественной) можно объяснить тем, что для собственно научного стиля характерна точность и объективность изложения, а присутствие эмоциональных элементов может восприниматься как недостаток, мешающий пониманию. Этими же причинами обусловлено и превалирование ситуаций экспертной (точной) оценки и полной (детальной) оценки, эксплицированных такими предикатами, как *analiz etmek, araştırmak, bulmak, değerlendirmek, denemek, derecelendirmek, ele almak, hesaplamak, incelemek, keşfetmek, kontrol etmek, ölçmek, skor vermek, taramak, test etmek* и другими. Реже используются глаголы ранжированной и приблизительной оценки: *gruplandırmak, tahmin etmek.*

Для турецких научных текстов, в отличие от англоязычных, не характерно заполнение позиции агентива таким партиципантом ситуации, как инструмент$_3$, под которым подразумеваются конкретные исследовательские работы и методы исследования, в них применяемые: (3) *Emsallerine kıyasla bugüne kadar yapılan en büyüğü olan bu araştırma, 100'den fazla hayvanın ortamdaki değişimleri algılama hızını* ***analiz etti*** 'Данное исследование, крупнейшее из когда-либо существовавших, **проанализировало** скорость, с которой более 100 животных ощущают изменения в окружающей среде'. Помещение инструмента$_1$ (*сложные технические устройства*) в позицию агентива наблюдалось гораздо чаще: (4) *Bu cihazlar da bir hayvanın bir ışığın yanıp sönme hızını ne kadar hızlı algılayabildiğini* ***ölçtü*** 'Эти устройства также **измеряли**, насколько быстро животное могло определить скорость мигания света'. Что касается инструмента$_3$, обычно он находится в типичной для него позиции инструментатива как в примере (2), а также: (5) *Farklı paradokslar ve çeşitli deneyler ile bilginin fiziksel maddede nasıl kodlanmış olabileceğini* ***araştırıyordu.*** ('Он **исследовал**, как информация может быть закодирована в физической материи с помощью различных парадоксов и различных экспериментов') . Позиция инструментатива характерна также и для инструмента$_6$ (*живые существа*, т.е. люди и животные, играющие вспомогательную роль в осуществлении оценочного действия): (6) *Doç.Gao, sonuçların umut verici olduğunu söylüyor ve USC Keck Tıp Okulu ile işbirliği içinde yapılacak araştırmaların, bandaj teknolojisini geliştirmeye ve tedavi amaçlı ihtiyaçları hayvanlardan ziyade insanlar üzerinde* ***denenebileceğini*** *düşünüyor* 'Доцент Гао говорит, что результаты являются многообещающими, и он считает, что исследования в сотрудничестве с Медицинской школой им. Кека USC могут помочь разработать технологию повязки и **протестировать** ее на людях, а не на животных для терапевтических нужд'. В таких случаях инструмент$_3$ формально представлен фразами с послелогом *ile*, передающим в турецком языке значение инструмента, орудия действия, иногда с помощью иных средств, например, деепричастий *kullanarak, yapılarak;* инструмент$_6$ – фразами с локативным послелогом *üzerinde*.

Особенности порядка слов в турецком языке (когда дополнению предшествует определение и они оба входят в группу сказуемого, всегда завершающего предложение) и отсутствие предлогов определяют иное расположение такого участника ситуации, как аспект оценки. В англоязычных художественных текстах в пассивных конструкциях аспект, будучи формализован именным словосочетанием с предлогом *of*, как правило, занимает позицию патиенса. В текстах научной литературы для автора оказывается существенным поместить этот элемент в сирконстантную позицию, тем самым актуализировав его, что оказывается невозможным в турецком языке, где аспект оценки всегда следует за объектом, занимая позицию патиентива (пример 1).

Такие особенности отображения оценочной деятельности в турецких научных текстах определяются характером цели научного сообщения: по

возможности точно и полно объяснить факты, уделить большее внимание обстоятельствам, тогда как художественные тексты воздействуют скорее на воображение и чувства читателя, что и обусловливает иной характер изложения и, как следствие, представления в них ситуации оценки.

А. В. Чигирь

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МАРКЕРОВ КАТЕГОРИИ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В БЕЛОРУССКО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СМИ БЕЛАРУСИ

Одним из центральных направлений современного языкознания является изучение особенностей выражения различных грамматических категорий. В связи с этим особое внимание в последние десятилетия привлекает к себе категория эвиденциальности.

В данной статье категория эвиденциальности изучается в рамках медиадискурса. Основной причиной для выбора именно этого дискурса стала постоянно реализующаяся в текстах средств массовой информации волюнтативная функция языка: в текстах масс-медиа авторы всегда предоставляют ссылку на источник информации с целью завлечь читателя, вызвать его интерес и доверие. Более того, в сфере средств массовой информации маркеры эвиденциальности являются обязательными элементами текстов, так как зачастую они помогают выражать личное мнение журналистов и степень их уверенности в представленной информации.

Как заметил А. Ф. Лосев, язык не отражает объективную действительность как есть, а подчеркивает коммуникативное использование реальности. Суть его концепции заключается в том, что сознание активно проникает в действительность, выбирая из нее самые релевантные характеристики объекта и убирая на задний план другие, не вызывающие интерес в данный момент. Опираясь на труды А. Ф. Лосева, можем предположить, что в каждом языке зафиксированы самые удобные способы выражения грамматических категорий, в том числе и категории эвиденциальности.

Для выявления специфики функционирования средств выражения эвиденциальности в различных жанрах текстов белорусско- и русскоязычной прессы методом сплошной выборки были отобраны комментарии и репортажи из новостных онлайн-порталов.

В ходе сравнительного анализа текстов СМИ на белорусском и русском языках удалось установить, что употребление маркеров эвиденциальности в различных языках обусловлено, с одной стороны, особенностями морфологической и лексико-синтаксической структуры языка, а с другой – жанром текста, в котором они функционируют.

Анализ отобранного практического материала позволил установить, что, как для текстов средств массовой информации на белорусском, так и для текстов СМИ на русском языке наиболее употребительными являются

следующие маркеры категории эвиденциальности: глаголы речемыслительной деятельности, прямая речь, а также имена существительные, означающие источник информации. Однако стоит подчеркнуть, что относительная частотность употребления последнего средства выражения эвиденциальности в текстах на русском языке в белорусских масс-медиа составила 15,5 %, в то время как относительная частотность существительных, обозначающих источник информации, в текстах на белорусском языке составила только 9 %.

Нельзя не отметить, что в комментариях и репортажах на русском языке в белорусских СМИ нет предложно-именных оборотов. В свою очередь, предложно-именные обороты являются типичным маркером эвиденциальности в текстах на белорусском языке и обладают относительной частотностью 5 %.

Для выражения значения инференциальности в белорусских масс-медиа, вне зависимости от языка, часто используются вводно-модальные слова и конструкции, а также глаголы с инференциальным значением. Инференциальность как вид эвиденциальности указывает на то, что человек, сообщающий информацию, самостоятельно делает вывод о произошедшей ситуации на основе некоторых наблюдаемых фактов.

Ярким отличием текстов белорусской прессы является сочетание трех средств выражения эвиденциальности, встречающееся в обоих рассмотренных жанрах текста на двух языках: глагола речемыслительной деятельности, цитации или прямой речи и существительного, обозначающего источник информации. Использование данной триады может быть объяснено стремлением авторов к наиболее полной и быстрой передаче информации: из одного сверхфразового единства читатель может сразу узнать об описываемом событии со ссылкой на источник информации. Глагол речемыслительной деятельности в такие моменты выступает связкой между цитацией или прямой речью и именем существительным.

Основываясь на результатах анализа практического материала, можно выделить некоторые различия в употреблении средств выражения эвиденциальности в репортажах и комментариях.

Авторы репортажей на русском языке предпочитают передавать чужие слова с помощью прямой речи и цитации, которые могут предварять глагол или глагольная конструкция, относящиеся к речемыслительной деятельности. Такая же тенденция была обнаружена и в текстах на русском языке: с повышением относительной частотности употребления прямой речи и цитации возрастает и употребление лексико-семантических групп глаголов речемыслительной деятельности.

В отличие от комментариев, в репортажах в белорусско- и русскоязычных текстах СМИ также шире представлены средства выражения категории эвиденциальности, семантически связанные с чувственным восприятием. Это можно объяснить спецификой жанра репортажа: лексико-семантические группы глаголов и существительные, семантически связанные с чувственным восприятием, часто используются авторами для указания на то, что они передают информацию от непосредственных наблюдателей описываемых событий.

В ходе анализа практического материала удалось также установить, что существительные, обозначающие источник информации, в среднем чаще употребляются в комментариях, чем в репортажах. Авторы комментариев используют в качестве ссылок на источник информации существительные з разных сфер: юридической, экономической, общественной. Такие имена существительные могут указывать на род деятельности собеседника и подчеркивать, что он говорит от имени какого-либо социального института, или обозначать уже готовый продукт в рамках какой-то сферы деятельности.

Для выражения категории эвиденциальности авторы также используют предикативные наречия, заканчивающиеся на *-о*, которые указывают на то, что источником сообщения послужило умозаключение говорящего. Относительная частотность этого средства выражения эвиденциальности в комментариях выше, чем в репортажах. Данную разницу можно легко объяснить тем, что цель репортажей – это, в первую очередь, информирование читателя о произошедшем событии, а авторы комментариев, в свою очередь, предлагают анализ этих событий, который невозможен без логических умозаключений.

Отобранный из интернет-порталов языковой материал позволил выявить относительную частотность отдельных средств выражения эвиденциальности в текстах белорусских СМИ на двух языках и установить, что как жанр журналистского текста (комментарий либо репортаж), так и язык публикации накладывают отпечаток на предпочтительное употребление тех или иных средств выражения эвиденциальности.

И. В. Чучкевич, М. Корнелюк

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В ДИАЛОГЕ (на материале англоязычного сериала «Fate: The Winx Saga»).

Диалог является основной формой коммуникативного взаимодействия, так как именно в нем оппоненты создают последовательность своих коммуникативных поступков: обмениваются информацией, помещая ее в реальный или ирреальный мир, оценивают те или иные действия как возможные, обязательные или необходимые для выполнения. От целесообразности данных поступков будет зависеть интенциональная перспектива всей коммуникации. Не только значение отдельных реплик обусловливает взаимоотношения между высказываниями, но также их модальная модификация.

В современной лингвистике объем понятия модальности очень велик. Тем не менее, рассмотрев основные подходы к определению понятия, можно сделать вывод, что *модальность* – это функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также отношение говорящего к содержанию собственного высказывания. В английском языке модальность может выражаться различными

способами в зависимости от уровня языка: грамматическими, лексическими и фонетическими средствами. К грамматическим средствам выражения модальности относят категорию наклонения глагола, некоторые подчинительные союзы (*as though, if, unless, so that, in order that, even if*), инверсионный порядок слов. Основными лексическими средствами выражения модальности являются модальные слова, модальные глаголы, модальные и вводные словосочетания и конструкции. На фонетическом уровне модальность выражается интонацией.

Лингвистические средства выражения модальности в диалогической речи широко представлены в англоязычном сериале «Fate: The Winx Saga». Сериал состоит из 13 эпизодов, каждый из которых был проанализирован на способы репрезентации средств модальности, их значение и количество.

Наиболее частотными средствами являются модальные глаголы – (912 случаев употребления) – 71 % от общего количества модальных средств. Из них наиболее употребительным оказался глагол *can* (406 случаев). Так, модальный глагол *can* используется, чтобы выразить физическую способность осуществить действие, возможность: *– It's literally hour one of day one, mom. – Don't glare. You* ***can*** *learn a lot of people on their first day.* Также присутствуют случаи модальной семантики запрета: *– You* ***can't*** *be here, Stella. – I'll leave before the sun comes up*. Помимо этого, главные герои используют модальный глагол *could* при просьбах, чтобы звучать более вежливо: *–* ***Could*** *you at least make an effort to be social, Bloom? – Got it, mom. Thank you.*, и в вопросительных предложениях, чтобы показать удивление: *–* ***Could*** *she have done that? – It doesn't seem to be true.*

Вторым модальным глаголом по частотности является *have to* (127 случаев употребления), который используется в речи героев для того, чтобы выразить оттенок необходимости или обязательства, вытекающего из обстоятельств:

– You shouldn't go along with everything Stella wants.

– I lost her ring, I ***have to*** *help her to get it back.*

Глагол *should* (100 случаев употребления) чаще всего применяется для выражения совета, показывая некий личный интерес: *– It's dangerous outside, Bloom. You probably* ***shouldn't*** *go alone. – Are you offering to escort me?*, а также глагол *should* употребляется в функции обязательства: *– You* ***should*** *have killed it. – And left in the human world?*

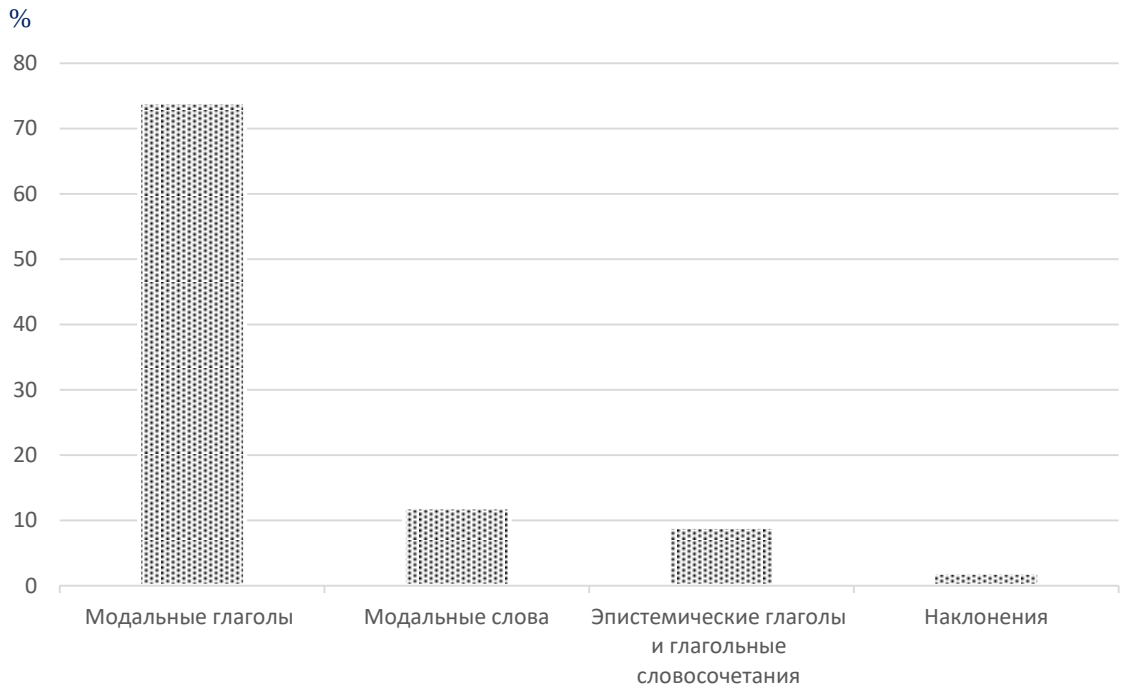
Кроме того, встречались такие модальные глаголы, как *may* для выражения функции разрешения, *might* с модальным значением неуверенности, глагол *must* – долженствование и необходимость, а также вероятность или предположение, граничащие с уверенностью, *will* – критика и недовольство чьим-то поведением и *would*, употребляющийся в том же значении, что и *will*, а также для выражения вежливой просьбы, предложения и предположения.

На втором месте по степени важности находятся модальные слова, в сумме составляющие 154 случая употребления – 12 %. Часто используемым является слово *maybe*, с помощью которого герои выражают проблема-

тическую достоверность – допущение, сомнение: – *Trust me.* – *Hm… I just met you, but* ***maybe*** *one day I will.* Более того, бывают ситуации, когда модальное слово не является единственным маркером модальности в реплике, а используется совместно с модальным глаголом (или другими модальными средствами). В таких случаях оно выполняет функцию усиления модального значения, передаваемого глаголом (уверенность или сомнение). Например, слово *probably*: – *I* ***could probably*** *make some more.* – *Thank you, Terra, for being helpful*. Модальное слово *actually* выступает со значением чего-то нового, временами неожиданного в отличие от того, что говорилась раньше, что привыкло считаться истинным по мнению собеседника: – *Are you* ***actually*** *a princess?* – *Yes, I am,* ***actually***. Модальное слово *of course* выражает уверенность говорящего в реальности сообщения, категорическую достоверность: – *You haven't told anyone what I told you?* – *No,* ***of course*** *not, Terra.* В дополнение, в ходе анализа было замечено, что модальные слова имеют свойство к абсолютному употреблению, то есть самостоятельному функционированию в реагирующем высказывании, давая оценку предыдущей реплике: – *And thank you for letting me sleep over.* – ***Of course***. Также были выявлены одиночные случаи употребления таких модальных слов, как *obviously, certainly, naturally*, которые по своей семантике являются синонимами модификатора *of course*: – *You live with Stella and don't know what happened to her last roommate?* – *I don't. But I* ***certainly*** *would love to.*

Эпистемические глаголы и глагольные словосочетания встретились в 117 случаев – 9 %. Так, для выражения высшей степени достоверности высказывания употребляется глагол *to be sure*: – *Fancy a quick pre-drinks drink?* – *I'm kinda busy, but I****'m sure*** *Riven's free.* Для выражения предположения, допущения с невысокой степенью достоверности высказывания героями используются фразы с глаголом *to suppose*: – *Stella knows the system better than I do.* – *I* ***suppose*** *she does.* И фраза с глаголом *to think*, как правило, передает как общие значения, так и разные оттенки этого значения, например, предположение: – *Where is it?* – *I* ***think*** *it's right here.*

Формы сослагательных наклонений были употреблены в 34 случаях – 2 % от общего количества модальных средств. Например, Subjunctive II, представляющее нереальное действие, используется для выражения сожаления в сочетании с *if only* или *I wish*: (1) *Looks like you could use help.* – *Well, I appreciate the offer, but we've got enough specialists. If only they* ***had worked*** *more and* ***complained*** *less.* (2) *You should see the letter I wrote to my mom. I wish it* ***had been*** *as dignified as groveling.* – *I thought you said that letter was for that little package Aisha wanted.* Условное наклонение (the Conditional Mood) обозначает нереальное действие ввиду отсутствия обстоятельств, которые необходимы, чтобы действие было выполнено: – *I* ***wouldn't*** *waste my energy on this in your place, Flora.* – *But you're not in my place.* Subjunctive I, представляющее проблематическое действие, но не противоречащее реальности, используется для выражения приказа: – *What is he doing here?* – *Stella insisted he* ***be*** *with us.*



Средства реализации модальности

Таким образом, в исследуемом материале всего было использовано 1217 модальных средств. Преобладающую позицию занимают модальные глаголы, которые прежде всего передают значения возможности или невозможности, долженствования или желательности, – 912 случаев употребления, на втором месте по степени важности находятся модальные слова, в сумме составляющие 154 случая употребления, еще менее значимы эпистемические глаголы и глагольные словосочетания – 117 случаев употребления и, наконец, реже всего встречаются формы сослагательного наклонения – всего 34 случая употребления (см. рисунок).

ФОНЕТИКА

А. Л. Волкова

ПРОСОДИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕДЦЕНТРОВОЙ ЧАСТИ ЭМФАТИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ (на материале французского языка)

Диффузное проявление эмфазы по всей длине тонального контура требует выявления участков контура, содержащих признаки, релевантные для ее выражения. Как известно, во французской традиции для обозначения структурных компонентов интонационной синтагмы – носителя тонального контура – используются термины *contour* (контур) и *précontour* (предконтур). Неоднозначность понятия *контур*, предложенного французскими фонетистами, усложняет его применение при описании мелодической структуры высказывания, в связи с чем в настоящем исследовании вслед за другими авторами используются соответственно термины *интонационный центр* (ядро) и *предцентровая часть*.

Если исследования ядерных тонов, способных выражать эмфазу во французском языке, уже проводились (P. Delattre, M. Rossi, Ph. Martin, P. Mertens), то вопрос систематизированного описания мелодических характеристик предцентровой части эмфатических высказываний до сих пор остается открытым. В работах по просодии французской экспрессивной речи отмечают лишь некоторые участки предцентровой части, способные, помимо ядерного тона, передавать модальные и модально-эмоциональные оттенки. К ним относят высотно-тональный уровень начального слога высказывания, характер мелодических изменений на неядерных ударных слогах, относительный высотно-тональный уровень предъядерного слога по отношению к ядерному (M. Rossi, G. Faure, A. Di Cristo).

В английском языке, мелодия которого на сегодняшний день оказывается наиболее исследованной, к мелодическим признакам эмфатических высказываний относят шкалы (предцентры), характеризующиеся смещением с обычной нейтральной высотно-уровневой позиции и изменениями конфигурации кривой ч.о.т. по сравнению с мелодическим рисунком нейтральной речи. Их инвентарь включает скользящую, скандентную, восходящую шкалы, шкалу с нарушенной постепенностью, смещенную вверх или вниз предшкалу (участок, предшествующий первому полноударному слогу фразы), принятые в нормативных описаниях английской интонации (А. М. Антипова, Е. Б. Карневская, P. Ladefoged, J. D. O’Connor).

Цель настоящего исследования заключается в выявлении просодических признаков предцентровой части эмфатических высказываний во французском языке на материале радио- и теледебатов с участием общественно-политических деятелей и журналистов.

Исследование осуществлялось методами слухового и электроакустического анализа. В задачи первого этапа слухового анализа входила идентификация эмфатических утвердительных высказываний носителями французского языка (5 человек) в ходе прослушивания предложенных отрывков.

На втором этапе слухового анализа группа информантов, состоящая из специалистов-фонетистов Минского государственного лингвистического университета, прослушала отобранный материал (эмфатические утвердительные высказывания) и выполнила их просодическую транскрипцию. В тональном контуре выделялись следующие элементы: ядерный тон (соответствует изменению высоты голоса на главноударном слоге синтагмы), предцентровая часть и заядерная часть (при наличии).

Просодическая транскрипция предцентровой части включала:

1) расстановку ударений (финального и инициального);

2) определение общего направления движения тона (нисходящее, восходящее, ровное или комбинация этих движений);

3) определение регистра (низкий, средний, средневысокий, высокий, сверхвысокий);

4) идентификацию типа мелодического изменения на ударных слогах (кинетический/статический) и направления движения мелодии для кинетических тонов (восходящее, нисходящее);

5) выявление наличия/отсутствия значительного тонального контраста между уровнем предударного и ударного слогов; ударного и последующего безударного слогов;

6) определение тонального уровня предъядерного слога по отношению к начальному уровню ядерного тона (наличие/отсутсвие тонального скачка на предударном слоге);

7) определение тонального уровня начального слога синтагмы относительно уровня первого ударного слога.

Для исследования были отобраны эмфатические высказывания, содержащие две просодические (акцентные) группы.

По общему направлению движения тона наиболее вероятными являются предцентровые части с восходящим движением (30 %): *Ce n'est ˈpas ce que vous* ↗**\faites**.‖ ‘Вы делаете совсем не это’, *qui trafiˈquait les* ***\chiffres*** ‘кто подтасовывал факты’; восходяще-нисходящим (28 %): *à parˈtir de* ***/là***. ‘начиная с этого’; ровным (22 %): *qui sont six millions ˈsept ou* ***\sept*** millions ‘которые составляют 6,7 или 7 млн’; нисходящим движением (17 %): *qui proˈposent deux* ***états*** ‘который предлагает два состояния’; нисходяще-восходящее движение встретилось только в 3 % случаев: *c'est sous la preˈssion des Alle**<u>***mands***</u> ‘Именно это под влиянием немцев’.

Следует отметить, что инициальное ударение встречается в 26 % предцентровых частей, влияя на общее направление движения тона: *qu'il y a* <u>*beau*</u>*coup de ˈfraudes dans notre* **\pays** ‘что в нашей стране много мошенничества’. Так, при восходяще-нисходящем движении инициальное ударение, как правило, приводит к смещению мелодического пика тонального контура с конечного слога первой просодической группы на ее середину: *car vous*

êtes ˇ*re* *de'vable de ce men***songe** ‘потому что Вы в долгу за эту ложь’ , *il a été* ˝*ou* *'lé dans la fa***rine** ‘его обманули’; либо на начало второй просодической группы: *pour des rai'sons* ˇ*natio***nales** ‘по национальным причинам’, *C'est le 'fait* ˇ*d'inter*/**di:re** ‘Это факт запрета’. Кроме того, нисходяще-восходящее движение в 40 % случаев создается за счет инициального ударения на первом слоге: ‘*dé* *former la réali***té** ‘деформировать реальность’.

Определение регистра предцентровой части оказалось релевантным для предцентровой части с ровным движением мелодии. Установлено, что такого рода предцентровая часть реализуется в трех регистрах: среднем (42 %): *sans que la France*¦ *ne se dé*/**'lite**| ‘чтобы Франция не развалилась’; средне-высоком (48%): *c'est ce qui me donne l'es* ¯ **poir**; высоком (10 %): *Enfin c'est insuppor***table** ‘В конце концов, это невыносимо’.

Наличие тонального скачка на предъядерном слоге сочетается с ровной предцентровой частью: в исследованном материале тональный скачок обнаружен в 4% примеров и во всех случаях ему предшествует ровное движение мелодии: *vous la trai'tez injus*˝*te****ment** ‘вы относитесь к нему несправедливо’. В высказываниях, в которых предцентровая часть представлена двумя односложными словами, тональный контраст между уровнем предъядерного и ядерного слогов может превышать 106 Гц: *La* ‘*seule* **cho:se** que vous pourriez effectivement dire ‘Единственное, что вы могли бы сказать’.

В исследованном материале 12,5 % эмфатических высказываний характеризуются наличием резкого тонального контраста между ударным и соседними безударными слогами. В 43 % случаев наблюдается положительный тональный перепад между уровнем предударного и ударного слогов: *Les* ‘*gens*¦ *qui regardaient* /**ça**| ‘Люди, которые смотрели на это’ (103 Гц); отрицательный тональный перепад между ударным и последующим безударным слогами выявлен в 7 % высказываний: *C'est* ‘*ça* *le distin****guo** ‘Именно в этом заключается различие’ (150 Гц); остальные случаи (50 %) характеризуются тональным контрастом с обеих сторон: *le* ‘*monde* *en* ¯***tier** en parle ‘целый мир говорит об этом’ (положительный перепад – 130 Гц, отрицательный – 100 Гц).

Высокий тональный уровень начального слога интонационной синтагмы (по отношению к первому ударному слогу) выявлен в предцентрах с нисходящим движением мелодии и встречается в 6 % проанализированных высказываний. При этом различаются два случая: а) высокое начало без инициального ударения: ‘*et* *la ou*/**mma** ‘и умма’ (отрицательный перепад – 130 Гц); б) высокое начало, обусловленное инициальным ударением: ˇ*Complètement obsédé par l'immigra****tion**.|| ‘Полностью одержим иммиграцией’.

Кинетическое движение на ударных слогах предцентровой части в исследованном материале встречается относительно редко и составляет 6 % от общего числа: *On* ˈ*peut quand* ¯**mêm**e| ‘Тем не менее, мы можем’, *Ce qui est extraordi* ˈ*naire dans ce pa* ¯**ssage**,|| ‘В этом отрывке необычно то…’.

Таким образом, установлено, что исследованные просодические характеристики предцентровой части способны сочетаться друг с другом и влиять на просодическую структуру эмфатических высказываний, создавая новые разновидности предцентровых частей.

Дальнейшее исследование мелодических характеристик предцентровой части состоит в том, чтобы выяснить, какие признаки и их комбинации способны самостоятельно выражать эмфазу, а какие – лишь в сочетании с эмфатическим ядерным тоном.

Н. М. Гвоздикова

ПРОБЛЕМАТИКА ОВЛАДЕНИЯ ВОКАЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ ВВИДУ АРТИКУЛЯТОРНЫХ РАЗЛИЧИЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ

Голос человека – это ярчайший признак индивидуальности. Владение голосом обусловливается как природными данными, так и жизненным опытом человека наряду с уровнем его социально-культурного воспитания. Со времен античной риторики исследовательский интерес к природе человеческого голоса не ослабевает и находит отражение в трудах современных ученых.

Изучение особенностей произношения в процессе пения обусловливает более глубокое понимание закономерностей функционирования языковой системы в целом, поскольку вокальная речь является составной частью языковой культуры. Пение как «омузыкаленная речь» реализуется в ее устной форме. Следовательно, незнание правил литературного произношения, а также несоблюдение основных правил и приемов артикуляции отрицательно влияют на восприятие и понимание текста песни слушателями. Вместе с тем вокалистам необходимо вдумчиво подходить к соотнесению певческого произношения с естественным речевым. Стили вокального искусства варьируются от церковного пения, академического, хорового искусства и народного традиционного исполнительского стиля до светского, эстрадного, джазового и прочих направлений. Это позволяет говорить о совершенно разных подходах к теоретическим исследованиям и практическим методам работы с музыкальными образцами в современной певческой практике.

На современном этапе развития вокального образования вопросы произношения в пении привлекают к себе большое внимание педагогов учебных заведений, дирижеров, режиссеров, пианистов-концертмейстеров, работающих в образовательных организациях или музыкальных театрах. Эти специалисты следят за орфоэпией в пении, то есть за произношением текста, которое должно быть не только безупречным в отношении четкости и правильности, но и способствовать раскрытию художественного замысла музыкального произведения, разучиваемого студентом-вокалистом на занятиях в учреждении высшего образования.

Правильное произношение текста очень важно, так же, как и точное музыкальное исполнение. Соединение текста с музыкой является серьезной и кропотливой работой для студента-вокалиста, поскольку исполнение произведения должно соответствовать стилистике того языка, на котором

оно написано. Студенту для правильного пения необходимо учитывать особенности произношения конкретного языка. Для исполнения также необходима отчетливая дикция, основой которой является слаженная работа органов артикуляторного аппарата. Образование фонем связано с координацией дыхания и органов артикуляции, которые организуют ритмико-мелодическое и паузальное оформление музыкального текста. Именно поэтому специалисты придают большое значение физиологическому формированию звуков речи, в котором участвуют активные органы артикуляции (нижняя челюсть, губы, язык, мягкое небо, пространство глотки, гортань, надгортанник) и пассивные органы артикуляции (полость носа, твердое небо, задняя стенка глотки). Акустические особенности звуков позволяют отличать их друг от друга на слух, а грамотное фонетическое произношение обусловливает четкость понимания музыкального произведения на конкретном языке.

Ротовая полость имеет бифуркационное значение в физиологии артикуляции звуков, то есть она служит не только пространством для образования звуков, но и является основным резонатором (пространством с упругими стенками и выходным отверстием) при возбуждении колебаний воздуха, в котором любой звук «вызвучивается». Очень важна работа языка в процессе физиологического формирования согласных и гласных звуков. Принимая различные конфигурации, кончик и спинка языка должны быть максимально подвижны, а корень языка должен быть свободен настолько, чтобы не мешать работе надгортанника и гортани (источника звука).

Первичный звук (идентичный для носителей разных языков), возникший в голосовых складках гортани, затем преобразуется и приобретает характерную окраску конкретного гласного в полостях глотки и рта без преодоления физиологических препятствий артикуляции в процессе звучания благодаря лишь четкому изменению формы резонатора, свойственной артикуляции того или иного языка. Например, гласные и согласные звуки, которым должно соответствовать определенное расположение активных органов артикуляции (вертикальное/горизонтальное положение языка, позиция мягкого нёба) в пространстве полости рта и глотки во время выдоха, на итальянском и русском физиологически формируются похоже, чего не скажешь об английском и французском языках.

Препятствия на пути выдыхаемой струи воздуха возникают в артикуляции согласного звука, когда шумы, сопутствующие физиологическому образованию согласного, представляют собой специфическую характеристику конкретного согласного звука. Но по сути вокалистам следует помнить, что согласные (в особенности звонкие и сонорные) – это те же гласные, но при произнесении которых воздушная струя встречает тот или иной тип преграды. В основе произношения согласных на итальянском, французском, немецком, английском и русском языках лежит специфическая координация шума и тона (как и в любом другом языке), соответственно месту артикуляции конкретного согласного и наличию твердости или мягкости в звучании (*палатализации*) согласного. Примечательно, что только в русском языке из вышеперечисленных мировых языков вокального искусства палатализация является смыслоразличительным признаком.

Примером звуков, которые могут придать самобытный акцент русскоязычным исполнителям, являются звуки, которые свойственны большинству языков мира. В русском и итальянском языках они являются дентальными [т-д, н, л, с-з/ t-d, n, l, s-z] и не представляют сложности в артикуляции для русскоговорящих вокалистов, в то время как в немецком, французском и английском языках этим звукам характерно апикально-альвеолярное место образования. Певцам также следует учитывать, что английским, немецким и французским глухим смычно-взрывным согласным [t, p, k] свойственен такой акустический эффект, как *аспирация (придыхание)* наиболее ярко проявляющийся в позиции перед ударными гласными. Отсутствие аспирации не ведет к фонетической ошибке, однако также «выдает» происхождение исполнителя.

Как уже упоминалось выше, существует множество стилей вокального мастерства, что безусловно требует разных подходов к теоретическим исследованиям и практическим методам работы с исполнителями. Следует учитывать и просодические нюансы исполнительского искусства. Например, у церковного и народного пения много общих черт, которые наиболее ярко проявляются в духовном народном творчестве. Для духовных стихов, как и для церковного пения, характерно непреложное главенствующее значение слова, так как богослужебное пение изначально есть система развитого *распевного чтения*, основанного на многократном повторении близко расположенных звуков (псалмодии) и певческих формулах, связанных с различными мелодическими украшениями. Можно также сказать, что богослужебное пение есть система пения, близкого к чтению, или чтение, близкое к пению.

Звучание человеческого голоса на уровне светской хоровой культуры, особенно оперно-хорового исполнительства, должно быть в значительной мере окрашено тембрально и расцвечено естественной вибрацией. Эти качества придают звучанию теплоту, выразительность, человечность – все те атрибуты, которые составляют сущность русской вокальной культуры. Однако и тембр, и вибрация являются своеобразной «телесной» информацией звука и, следовательно, для церковного пения непригодны. Согласно древней церковной традиции гласная *о* не редуцируется, а окончания слов на *-го* (к примеру, в словах *древнего, святого* и т.д.) произносятся без изменений. Тогда как в произведениях светской хоровой музыки гласная *о* произносится как *а*, а окончания слов на *-го*, *-его*, *-ого*, изменяются на *-ва*, *-ева*, *-ава*. Благодаря этому дикция в академическом хоре приближается к бытовым интонациям, тогда как звучание церковных хоров «уводит» молящихся в иной, духовный мир.

Есть все же схожие черты пения на различных языках. Музыкальность речи придают главным образом гласные и сонорные звуки, которые тянутся, «пропеваются», в которых музыкальный тон преобладает над шумом, могут иметь фиксированную высоту тона. Однако не следует отождествлять процессы речи и пения. В частности, в пении они различаются увеличенной длительностью слогов и более жесткой фиксацией высоты тона для каждого слога. Как для русского, так и английского языков характерной особенностью в вокальном искусстве является *редукция гласных*. Исследования

отмечают, что в абсолютном большинстве случаев вопрос о качественной редукции в пении на русском языке решается в пользу произношения [а], а не [е-и-е], что объясняется более удобным с точки зрения физиологии образованием певческого звука, хотя с точки зрения языка – это грубое нарушение нормы (в случае, когда фонема должна читаться как [и]). Степень редукции разнится в зависимости и от видов пения и жанров музыкальных произведений. Говорить о редукции в итальянском и французском языках не приходится, так как она отсутствует. Таким образом, русско- и англоязычным певцам стоит очень внимательно подходить к чистоте итальянских и французских гласных фонем, помня, что стремление к редукции в данных языках приведет к искажению смысла или даже полному непониманию текста слушателями.

Тем не менее оперным певцам в большей степени свойственен полный стиль произношения гласных, отличающийся значительно меньшей, чем в повседневной речи, их редукцией и практическим ее отсутствием в ариях кантиленного характера, что обусловлено сохранением в пении необходимого для резонанса активного (натянутого) состояния стенок ротоглотки. Также чем более протяженный редуцированный гласный, тем ближе его звучание к вокальной речи; чем он короче – тем ближе к разговорной. Но это касается только арий на русском языке. Для арий на итальянском и французском языках отсутствие редукции является произносительной нормой.

Владение голосом не ограничивается одним только соблюдением орфоэпических норм современного русского, английского или итальянского и других литературных языков мира. Оно включает в себя и развитие слуха, и умение правильно дышать, и четкую дикцию, и овладение поэтическим стилем песни, и выразительность в передаче чувств и эмоций. Однако именно фонетические знания должны быть неизменным спутником вокалиста на пути к блистательному исполнению.

Ю. В. Дашкевич

ВОСПРИЯТИЕ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ БИЛИНГВАМИ
(на материале разноструктурных языков)

Основатель теории языковых контактов У. Вайнрайх определил *билингвизм* (двуязычие) как практику попеременного пользования двумя языками, а лиц, ее осуществляющих, двуязычными. Искусственная природа учебного билингвизма приводит к необходимости учета интерференции в процессе обучения иностранному языку на различных уровнях. Под *интерференцией* понимаются случаи отклонения от норм любого языка, возникающего в речи билингвов в результате владения двумя и более языками, то есть вследствие языкового контакта. При этом одна из систем, взаимодействующих в речи человека, является первичной по отношению к другой и рассматривается как источник интерференции, а вторичная система – как объект интерференции.

Исследования проблемы интерференции, а также сравнительные типологические исследования позволяют предсказывать распределение областей вероятных ошибок для всех языковых уровней и, соответственно, трудности овладения иностранным языком. Однако в случае восприятия речи на слух сложность исследований заключается в том, что процесс восприятия недоступен прямому наблюдению, и даже в специальных экспериментальных исследованиях факторы, влияющие на слуховое восприятие, едва ли могут быть изолированы. Кроме того, работа речевого механизма проходит лишь частично на уровне сознательного контроля, поэтому процесс восприятия речи относят скорее к разряду интуитивно-образных, происходящих на неосознаваемом или неотчетливо осознаваемом уровне, чем к разряду логических и рациональных. В то же время процесс восприятия речи на слух носит активный характер, так как он предполагает не просто пассивное участие слушающего в процессе общения, но комплексное включение мыслительных операций идентификации, классификации и дифференциации звуковых сигналов, а также апперцепции и антиципации.

Широко известна теория о том, что восприятие звучащей речи протекает в двух направлениях: сверху вниз (т. е. фоновые знания, условия коммуникации и контекст используются для декодирования сообщения) и снизу вверх (т. е. на основе вероятностных моделей, опирающихся на восприятие специфической для данного языка фонетико-фонологической информации). Проявление двух стратегий восприятия и понимания устной речи позволяет слушающему успешно анализировать звуковой сигнал, даже когда он неполноценен. Возникает так называемый эффект фонемной реставрации, когда в непрерывной речи недостающие сегменты успешно «достраиваются» и слушающий не отличает их от реально воспринимаемых. Этот эффект компенсирует «пробелы» в восприятии речи, однако значительно усложняет исследования в области перцептивной фонетики, т. к. становится невозможным четко разграничить результаты восприятия, обусловленные фонемным составом слова, и данные, восстановленные слушающим на основе контекста без непосредственной опоры на фонетико-фонологическую информацию.

Установить причины девиаций в порождении и понимании устной и письменной речи, а также прогнозировать возможные отклонения позволяют методы межъязыковой девиатологии. Материалом для исследований в русле этого когнитивного направления выступают ошибки, допускаемые носителями одного языка в процессе овладения другим (иностранным) языком, в том числе при восприятии иноязычной речи на слух. Проведенные нами аудитивные эксперименты позволили проанализировать ошибки в восприятии англицизмов в корейском языке носителями английского языка как родного.

Подавляющее большинство ошибок вызываются нарушениями в восходящем направлении восприятия, т. е. в процессе сличения воспринимаемых речевых сигналов с эталонами фонетических единиц, хранящимися в памяти слушающего и составляющими перцептивную базу языка. Очевидно, что

владение фонологической системой родного языка оказывается неприменимым для анализа чужого языка, что приводит к неверной интерпретации воспринимаемых сигналов. Отождествление фонем разных языков в таком случае может быть конвергентным (несколько фонем воспроизводятся в другом языке с помощью одного звука), дивергентным (одна фонема отождествляется в другом языке с несколькими различными звуками) либо простым (имеется однозначное соотношение). При этом, несмотря на очевидное взаимодействие речи и слухового восприятия, само по себе развитие речи на иностранном языке не способствует пониманию на слух. Это объясняется тем, что два данных процесса не являются конверсионными (одинаковыми по сути, но протекающими в противоположных направлениях). Для овладения фонологическим и фонетическим аспектом иностранного языка недостаточно простого подражания звуковому образцу иноязычной речи; необходим активный анализ, базирующийся на сознательном сравнении систем родного и изучаемого языков.

Существует также мнение, что основным эталоном перцептивной базы является не фонема, а слог как минимальная произносительная единица, принадлежащая одновременно сегментному и просодическому уровням фонетической системы языка. Таким образом, при восприятии иноязычной речи на слух учитываются структурные и функциональные признаки слога, которые могут значительно отличаться в неродственных и разноструктурных языках. Наиболее ощутимое влияние на правильность восприятия оказывает параметр слоговости или неслоговости контактных языков. При этом следует отметить, что параметры «силлабичный – асиллабичный» являются лишь крайними полюсами спектра, между которыми выделяются промежуточные типы. Так, английский язык относится к неслоговому типу, а корейский является квази-асиллабичным языком, т.е. асиллабичным с элементами слоговости, которые проявляются в весьма ограниченной структуре слога и буквенно-слоговом принципе письменности. Эти параметры, в свою очередь, проявляются в отсутствии стечений согласных в пред- и поствокальной позициях, что при адаптации слов из неслоговых языков компенсируется эпентезой. Наиболее распространенный тип ошибок при восприятии корейских слов носителями английского языка возникает вследствие попыток отождествить эпентетическую гласную со схожими фонемами английского языка, тогда как для правильного восприятия слова ее необходимо полностью удалить.

Нарушения в восприятии речи на слух также могут быть вызваны трудностями с активацией нисходящих стратегий, которые обеспечивают опору на контекст и фоновые знания. Проведенные нами эксперименты показывают, что слушающие часто не идентифицируют англицизмы как заимствования и, как следствие, стремятся связать звуковой образ с исконно корейскими словами. Так, процент узнавания английских заимствований в изоляции (64 %) значительно выше, чем в контексте в потоке корейской речи (41 %), что объясняется целенаправленностью восприятия в первом случае. Также

испытуемые показывают лучшие результаты, если они заранее уведомлены о том, что в предлагаемых им материалах есть лексика, заимствованная из английского языка.

Как уже упоминалось выше, в наших исследованиях участвовали носители английского языка как родного, однако аналогичные эксперименты были проведены и с русскоговорящими носителями английского как первого иностранного. Явление интерференции обычно исследуется в контексте контакта двух языков, но ситуация может осложняться тем, что при овладении иностранным языком человек способен воспринять его через призму не только родного, но и другого ранее изученного иностранного языка, что приводит к возникновению двойной интерференции. Аналогичное явление наблюдается, когда человек воспринимает речь на своем родном языке, но с иностранным акцентом, и интерпретация этого акцента подвергается интерференции со стороны родной фонетической системы слушающего. Сложность интерпретации результатов, полученных в этой группе испытуемых, заключается в необходимости учета одновременно двух фонетико-фонологических систем как источников интерференции, что не позволяет сделать достоверные выводы и, соответственно, требует разработки качественно новых критериев отбора материала и анализа результатов. Однако это направление исследования можно с уверенностью назвать перспективным, принимая во внимание тот факт, что корейский язык в лингвистических учреждениях высшего образования обычно изучается носителями русского языка как второй иностранный после английского.

Т. К. Кохнович

ВОПРОСИТЕЛЬНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК ИНИЦИИРУЮЩИЕ РЕПЛИКИ В ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВАХ

Повышенный интерес лингвистов к диалогической речи, к вопросам коммуникации в целом объясняется растущим пониманием значимости данных проблем.

Диалогическая речь – разговор, при котором происходит обмен информацией, мыслительным содержанием. Диалог – наиболее естественный случай коммуникации. Как отмечал Л. В. Щерба, подлинное свое бытие язык обнаруживает в диалоге. Даже с развитием новых коммуникативных технологий наше повседневное общение состоит из диалогического взаимодействия. Классической формой диалога считается вопросно-ответный комплекс. Г. Хельбиг отмечал, что элементы диалога образуют неделимое единство: предикация ответа является зависимой от вопроса. Реплики диалогического единства разделяются на стимулирующие (инициативные) и реагирующие (реактивные). Каждая из реплик диалога еще не является самостоятельным высказыванием, лишь в совокупности они могут составить целостную единицу языкового общения. Диалог начинается с инициирующей

реплики. Это своеобразный толчок к общению, он предполагает тему разговора и определенную модель реагирующего высказывания. В вопросно-ответной форме диалога говорящий употребляет вопросительные высказывания в тех случаях, когда он недостаточно информирован о чем-либо, когда он намеревается завязать разговор или когда адресант побуждает собеседника к сообщению по названной теме. Таким образом, стимулом к порождению вопроса служит факт «несоответствия знаний инициатора знаниям респондента» (О. Д. Белецкая). Говорящий может вообще не преследовать конкретной цели, а задать риторический вопрос, отдав инициативу партнеру.

Исследования лингвистов показывают, что инициирующими репликами вопросно-ответных единств являются, в основном, местоименные и неместоименные вопросы. Интеррогативность неместоименных вопросов оформлена определенным порядком слов и восходящим движением тона. Сущность этого типа вопросов, по мнению Л. М. Михайлова, состоит в том, что в качестве вопросительного слова может выступать любой компонент высказывания. В связи с этим указанный автор отмечает неточность терминов, предложенных для характеристики коммуникативной сущности неместоименных вопросов: *общий вопрос*, *глагольный вопрос*, *вопрос к предикативу*. В научной литературе неместоименные вопросы часто называют «подсказывающими», так как они требуют подтверждения или опровержения информации. В одночленных неместоименных вопросах начальное положение может занимать как главный член вопроса, так и его распространяющие члены: *Heute noch*?. Вопросы общего характера могут выражать также предположение в осторожной, ненавязчивой форме. При этом положительный по форме вопрос выражает предположение о наличии запрашиваемого факта в действительности, отрицательный – предположение об отсутствии этого факта (Л. А. Остроухова): *Schon zurück? Bist du nicht müde?* Неместоименные вопросы могут выступать в диалоге в своей вторичной функции – в виде вопросов-побуждений. Немецкий лингвист У. Энгель называет их самой вежливой и самой частотной формой побуждения в современном немецком языке. Их особенность составляет употребление модальных глаголов в индикативе или коньюнктиве, а также формы кондиционалиса: *Können Sie…? Könnten Sie…? Würden Sie …?* Экспрессивный эффект возникает за счет смягчения побудительного смысла высказывания интеррогативной формой.

По форме выражения и по функциям в современном немецком языке различают три основные разновидности вопросов без вопросительного слова, которые используются как инициирующие реплики в диалоге (Duden): 1) двучленный (альтернативный) вопрос, в котором вводится альтернатива с союзом *oder*; 2) одночленный вопрос с постановкой финитного глагола на первое место; 3) удостоверительный вопрос с финитным глаголом на втором месте. Наиболее частотной является вторая разновидность, которая составляет около 70 % употреблений, наименее частотными являются альтернативные вопросы, их доля составляет около 5 % (Л. А. Остроухова). Удостоверительные вопросы формулируются с целью проверки правильности уже имеющегося представления. Говорящий закладывает в вопросительную

форму долю сомнения, удивления: *Ihr habt die Möbel umgestellt*? (О. А. Кострова). Данные вопросы называются иногда подтвердительными, сегментированными, разделительными. Они используются для установления контакта между собеседниками. Конечные вопросительные элементы типа *nicht? nicht wahr? ja?* часто называют индикаторами удостоверительных вопросов. Имеющиеся последования позволяют отметить, что разделенные (разделительные) вопросы, являясь подвидом общего вопроса, имеют ослабленную интеррогативную семантику и реализуют различные интенции (А. В. Сытько).

В. Д. Девкин выделяет на материале разговорного немецкого языка три типа интеррогативов по структурному признаку: общие, частные и альтернативные вопросы. Автор отмечает, что коммуникативное напряжение, создаваемое местоименным вопросительным словом, разрешается путем называния того компонента информации, который необходим для решения коммуникативной задачи. Вместе с тем имеются такие местоименные вопросы, с помощью которых говорящий показывает, что он не владеет сведениями о запрашиваемой ситуации. В таких случаях речь идет о фразеологизированных высказываниях типа *Wie geht es? Was ist los*? *Was soll das*? При этом некоторые вопросы являются эмоционально-окрашенными: *Was ist in dich gefahren*? (А. Д. Травкина). Реплики, выраженные подобными вопросительными высказываниями, имеют ослабленное значение запроса информации, вынося на первый план эмоционально-оценочные значения. Использование не одного, а нескольких вопросительных высказываний может усиливать эмоциональное воздействие и выражать широкую гамму эмоций: от удивления, недоумения, восхищения, до сомнения, иронии и т.д. С. Левинсон отмечает, что местоименные высказывания типа *Warum nicht im Bett lesen*? содержат скрытое побуждение к действию и допускают только одну интерпретацию (в данном случае вопрос может быть истолкован только как предложение: *Давайте почитаем в постели!*). Вне противопоставления местоименных и неместоименных вопросов стоят вопросительные конструкции с *ob*, имеющие порядок слов придаточного предложения: *Ob er kommt? Ob ich lieber das grüne Kleid anziehe?* (Т. А. Лозинская).

Некоторые лингвисты утверждают, что в качестве инициирующей реплики в диалоге может использоваться риторический вопрос как эффективное средство интенсификации высказывания. В этом случае риторический вопрос может сопровождаться реагирующей репликой, непосредственно связанной с его содержанием (С. А. Белоколоцкая). О наличии исходного суждения, содержащего основу вопроса в диалоге, говорят Г. В. Бырдина, М. Я. Блох. Это означает, что вопросительной реплике в диалоге должна предшествовать еще одна реплика. В таком случае можно говорить о трехчленном вопросно-ответном единстве.

Во всех случаях, однако, лингвисты видят целевую установку вопросительных высказываний в том, чтобы вызвать ответ, соотносимый с вопросом. Смысловая связь вопроса с ответом является непременным условием успешной коммуникации. Отсюда следует, что типы ответных реплик можно предсказать, исходя из структурно-семантической реплики-стимула.

Вместе с тем представляется возможным отметить, что связь вопроса с ответом может быть несколько отдаленной и не связанной со структурой вопроса. Наше изучение 150 диалогических единств показало: в ответной реплике несоответствие запросу информации составило в неместоименных вопросах 27 %, в местоименных – 25 %.

Диалогическое единство как коммуникативная единица создается усилиями двух партнеров благодаря их кооперации, координации межличностной деятельности. Вопросительные высказывания обладают не только открытой направленностью на собеседника, но и провоцируют участие собеседника в диалоге: вопрос требует ответа. Вопросные образования – это структуры, не просто заканчивающиеся вопросительным знаком на письме или вопросительной интонацией в речи, а в первую очередь такие, «которые обязательно требуют рефлексии со стороны собеседника» (И. Г. Щепкина). Коммуникативный потенциал вопросительных конструкций, взаимодействуя с их лексическим наполнением, реализует множество значений разного типа.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что специфику вопросно-ответного диалогического единства составляет ассиметрический дуализм: вопросительная форма высказывания в качестве инициирующих реплик может выражать целый ряд коммуникативных намерений.

И. А. Лапицкая

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ АССИМИЛЯЦИИ БЫТОВОЙ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКЕ

Бытовая лексика составляет значительную часть немецких заимствований в белорусском языке. Методом сплошной выборки из «Слоўніка іншамоўных слоў» А. Н. Булыко (1999), а также «Слоўніка іншамоўных слоў. Актуальная лексіка» А. Н. Булыко (2005) было отобрано 260 лексем.

Среди заимствований немецкого происхождения, используемых в сфере быта, выделяется группа поздних заимствований (*der Rucksack – рукзак, die Frikadelle – фрыкадэлька*), образующих большинство (95 %), а также группа более ранних заимствований, восходящих к средневерхненемецким формам (*ср.-в.-нем. varwe – барва, ср.-в.-нем. vochence – бохан, ср.-в.-нем. kavele – кавалак*).

В белорусском языке-реципиенте бытовая лексика подвергается значительным фонетическим изменениям. На просодическом уровне под влиянием белорусского языка изменяются просодические характеристики заимствованных лексем, что проявляется в первую очередь в смещении словесного ударения с начальных слогов к концу слова, прежде всего в сложных словах:

die ˊGattung – гатýнак
das ˊMund¸stück – мунштýк
das ˊButter¸brot – бутэрбро́д.

Смещение ударения было зафиксировано в составе 25 % бытовых лексем, в то время как частотность данного явления в составе всего пласта лексических единиц немецкого происхождения в белорусском языке (1295 лексем) значительно выше – 43 %. Данное расхождение можно объяснить меньшим количеством сложных слов среди лексики бытовой сферы по сравнению с общей выборкой. Так, сложные слова составляют 30 % общей выборки, однако среди бытовой лексики они встречаются значительно реже – в 18 % случаев.

На сегментном уровне лексемы, используемые в сфере быта, также подвергаются изменениям. В области согласных зафиксированы следующие модификации:

• смягчение согласных:

*das Glyzerin – гл**і**цэрына*

*der Winkel – **в**ін**к**ел**ь**;*

• выпадение немецкого щелевого [h] либо его субституция белорусским согласным [г]:

*das **H**orn – **г**орн*

*die **H**antel – **г**антэль*

*das Wald**h**orn – вальторна*.

Следует отметить, что выпадение [h] в составе немецких заимствований в белорусском языке зафиксировано в 14 случаях, 6 из которых выпадает на бытовую лексику.

• комбинаторные изменения. Данные преобразования согласных фонем под воздействием смежных либо отстоящих сегментов в немецких заимствованных словах немногочисленны и приходятся чаще всего именно на слова, употребляемые в сфере быта:

*der **D**u**r**chschlag – **др**ушляк*

*с.-в.-нем. **n**iu**n**ouge – бел. **м**ін**н**ога;*

• изменения аффрикаты [pf]:

*das **Pf**laster – **п**ластыр*

*die **Pf**orte – **ф**ортка.*

Под влиянием фонетической системы белорусского языка-реципиента гласные немецкого языка в разной степени подвергаются ассимилятивным процессам. Наблюдаются следующие модификации:

• освоение языком-реципиентом гласных переднего ряда, нехарактерных для белорусского языка, их субституция типичными белорусскими гласными:

*der Fl**ü**gel – фл**і**гель*

*der Gr**ü**nkohl – гр**у**нколь;*

• «аканье» – переход немецких долгих и кратких гласных [о:] и [ɔ] в белорусское [а] в безударной позиции:

*der ´P**o**rt¸wein – п**а**ртвéйн;*

• адаптация дифтонгов. Немецкие дифтонги передаются в составе бытовой лексики чаще всего с помощью транслитерации, либо наблюдаются модификации компонентов дифтонгов:

*der Rheinw**ei**n – рэйнв**ей**н*
*die D**au**mkraft – д**а**мкрат*.

Анализ материала показал, что преобразования фонетического облика заимствований бытовой сферы затрагивают зачастую как сферу вокализма, так и область консонантизма, а также просодические характеристики заимствованных слов. Так, например, немецкая лексема *die Füllung* (бел. *філёнга*) подверглась в процессе фонетической ассимиляции ряду преобразований: приобрела в белорусском языке окончание *-а*, расширив таким образом слоговой состав; словесное ударение сместилось с первого слога на последующий; нетипичный гласный [Y] модифицировался в белорусский звук [і], а немецкий гласный второго слога перешел в ударный гласный [о]; согласный [л] приобрел признак мягкости.

Таким образом, бытовая лексика немецкого происхождения подвержена значительным изменениям в белорусском языке, что обусловлено не только лингвистически – различиями в системах немецкого и белорусского языков, но и экстралингвистически – сферой употребления и в связи с этим высокой частотностью бытовых слов в речи, а также устным путем заимствования.

Л. И. Трибис, В. В. Лопатько

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

В логике вопросом считается высказывание, фиксирующее недостаток знаний о каком-либо объекте или явлении и побуждающее к ответу или объяснению с целью устранения (или уменьшения) познавательной неопределенности. Ответ – высказывание, которое устраняет неопределенность, содержащуюся в вопросе. Идеальная вопросно-ответная ситуация подразумевает, что логически корректный вопрос должен быть определенным и на него можно ответить (В. П. Прытков, Ю. В. Ивлев, А. И. Симонов). Основным методологическим требованием является изучение вопроса в неразрывной связи с ответом, т.к. знание того, что считается ответом, равносильно знанию вопроса (Н. Белнап, Т. Стал). В акте речевого общения вопрос реализует познавательную потребность говорящего. Он мотивируется разностью информационных потенциалов спрашивающего и адресата (А. А. Леонтьев, Г. Г. Почепцев). Неотъемлемой характеристикой вопроса является его коммуникативная направленность, непосредственная обращенность (Ф. Ф. Фортунатов). Ответная реплика обнаруживает смысловую зависимость от исходной, поддерживает тематическое единство с вопросом и вне связи с ним лишена информативной самостоятельности (О. Ф. Пилипенко).

Коммуникативно-прагматический аспект вопросно-ответного взаимодействия довольно полно изучен относительно неместоименных (общих) вопросов и их модальности – вопросительной, предположительной и модальности достоверности (Т. А. Палей). Вопросительная модальность реализуется

в «чистых» (инвертированных) неместоименных вопросах. Прямой порядок слов реализует вопросительно-предположительную модальность и указывает на предположение или уверенность спрашивающего относительно содержания ожидаемого ответа (О. Ф. Пилипенко). При этом было установлено, что для выражения различных видов и степеней модальности предположения употребляются различные интонационные структуры. При выражении низкой степени предположения (и вопросительной модальности) употребляются терминальные тоны с восходящим завершением. В интонационном оформлении вопросительной модальности диапазон фраз у́же, чем при интонационном выражении низкой степени предположения. Для выражения высокой степени предположения и модальности достоверности употребляются терминальные тоны с нисходящим завершением (Т. А. Палей, О. Ф. Пилипенко).

Структурные, грамматические и интонационные параметры позволили выделить три коммуникативно-прагматических типа неместоименных вопросительных высказываний: подлинный вопрос, уточняющий вопрос, удостоверительно-проверочный вопрос (О. Ф. Пилипенко). Приняв за основу эту классификацию, мы рассмотрели их количественное соотношение в массиве 220 вопросно-ответных контекстов, извлеченных из прозы А. Кристи. «Чистые» вопросы с инвертированным порядком слов составили 55 % общего числа вопросительных высказываний и получили подтверждающие и неподтверж-дающие ответы в равном соотношении.

– *Do you live in London? – Oh, no. I live in the country.*

– *Are they related? – No, just friends, I think.*

– *Did you get anything? – A name.*

– *Had he any children? – Oh, yes, two daughters and a son.*

Неместоименные вопросы с прямым порядком слов составили 45 % выборки вопросно-ответных контекстов. Они представили вопросительно-предположительную модальность коммуникативного намерения спрашивающего. Уточняющие предположительные вопросы имели низкий информационный уровень и получили ответы, не подтверждающие высказанное предположение.

– *You knew him very well? – No, I would not say that. We were fellow visitors in a hotel.*

– *Mr. Rafiel was an old friend of yours? – Not really.*

– *And you had asked her to take it there? – Oh, no. I hadn't asked anyone to post anything.*

Проверочные вопросы с высокой степенью предположения получили подтверждение в ответных репликах. Они свидетельствовали о высоком информационном потенциале спрашивающего.

– *I gather you know the terms of it? – I accepted it.*

– *You have no idea who it might have been? – No idea whatever.*

В рассмотренных контекстах спрашивающий исходит из убеждения, что информативность собеседника является полной. Информационный уровень спрашивающего варьируется: он минимален в «чистых» вопросах и весьма значителен в проверочных вопросительных высказываниях. В массиве рас-

смотренных вопросно-ответных контекстов вопросительно-предположительные высказывания (высокий уровень предположительной модальности) обслуживают 30 % ситуаций с равноценными информационными потенциалами собеседников. Подавляющее большинство контекстов (70 %) отражают значительную разницу этих потенциалов, что предопределяет широкое использование «чистых» (инвертированных) вопросов и уточняющих предположительных вопросов с прямым порядком слов. Вероятно, это закономерно для детективного дискурса, который коммуникативно ориентирован на постоянное раскрытие новой для читателя информации.

В. В. Устинович

К ВОПРОСУ О ВОСПРИЯТИИ ЛОКАЛИЗАЦИИ РЕМАТИЧЕСКОГО ТОНА ВО ФРАНЦУЗСКИХ УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

Коммуникативная структура (КС) высказывания имеет иерархическую организацию, т.е. содержит в себе элементы разной степени информативной значимости. Исследования на материале разных языков позволяют утверждать, что в устной речи наиболее значимые в информационном плане элементы КС выражены особыми просодическими средствами при сохранении прототипической синтаксической структуры высказывания и отсутствии выделительных конструкций.

Носители языка владеют просодическими приемами передачи и декодирования сигнала о локализации наиболее значимых элементов КС высказывания. Проведенный нами эксперимент, ход и результаты которого будут описаны ниже, ставил целью выяснить, овладели ли и в какой мере студенты МГЛУ, изучающие французский язык как первый иностранный, умением перцептивно определять, где локализована наиболее важная информация в высказывании в соответствии с тем, что произносит говорящий.

Исследование проводилось с участием 30 студентов 1 курса ФРЯ и ФМК (что составило 75 % от общего количества студентов, поступивших на базе французского языка на 1 курс ФРЯ и ФМК) и 32 студента 2 курса (что составило 80 % от общего количества студентов, изучающих французский язык как первый иностранный на 2 курсе).

Описание эксперимента. Для прослушивания студентам было предложено 40 французских устных высказываний, отсегментированных из теле- и радиодебатов. Высказывания предъявлялись двукратно без контекста. Все предложенные высказывания имели сходную синтаксическую структуру – «подлежащее (группа подлежащего) + сказуемое (группа сказуемого)». Различия заключались в том, что высказывания характеризовались как конечной, так и неконечной локализацией ядерного, рематического, тона и, соответственно, рематического ядра, различным количеством и протяженностью синтагм, пауз. Мужские и женские голоса предъявлялись отдельно.

Студентам необходимо было после прослушивания подчеркнуть, какой элемент является наиболее важным в высказывании.

Результаты студентов 1 курса. Наиболее высокий процент успешно определенной локализации ядерного элемента выявлен в следующих типах высказываний: а) с конечной и неконечной локализацией ядра ремы, где ядерный тон характеризуется резким падением (≈ 80 %), б) с конечной и неконечной локализацией ядра ремы, где ядерный тон характеризуется широким интервалом падения или подъема (более 70 %), в) с конечной и неконечной локализацией ядра ремы, где ядерный тон характеризуется восходяще-нисходящим изменением направления движения тона (≈ 60–70 %). Важным фактором, способствующим успешному перцептивному восприятию локализации ядра ремы, оказывается выделительное ударение на ядерной лексеме (до 90 %). Кроме того, в более чем 90 % случаев, когда в роли ядра, носителя рематического тона (вне зависимости от его просодических характеристик), выступает глагол сказуемого, студенты верно определяли, что именно глагол является наиболее информативно значимым.

Затруднения при определении ядерного элемента высказывания возникли у студентов 1 курса в высказываниях а) с контрастным предцентром тонального контура (все ударные лексемы отмечались как главные), б) с равномерно нисходящим рематическим тоном узкого интервала в низком/среднем регистре в конечной и неконечной локализации. Также низкий процент успешного определения ядерного элемента (только 16,6 %) выявлен при его локализации на вспомогательном глаголе сказуемого, например, в составном прошедшем времени (*passé composé*) (1).

(1) *L'Europe est capable de changer. Et elle* ***a*** *changé sur certains points.* 'Европа способна измениться. И она изменилась в некоторых аспектах.'

Кроме того, затруднения вызвали высказывания с локализацией ядра ремы на подлежащем (2). Успешно определили ядро ремы менее половины студентов.

(2) *Et* ***la société*** *s'est également totalement transformée.* 'И общество также абсолютно изменилось.'

Результаты студентов 2 курса. Анализ результатов студентов 2 курса обнаруживает количественное сходство успешно и менее успешно перцептивно определенных локализаций ядра ремы с результатами студентов 1 курса. Так же как и студенты 1 курса, студенты 2 курса достаточно хорошо справились с тонами в конечной и неконечной локализации широкого интервала и с резкой сменой тонального уровня в сторону понижения (свыше 70 %). Выделительное ударение на ядерной лексеме также повышает процент успешного определения его локализации (≈ 90 %).

Трудности возникли у студентов, когда они столкнулись с высказываниями с контрастным предцентром, а также узким нисходящим рематическим тоном.

Разница в результатах студентов 1 и 2 курсов заключается в том, что в целом 2 курс несколько лучше справился с высказываниями со смещением

рематического ядра (более 80 %), чем 1 курс (около 70 %). Наиболее значимые различия касаются высказываний со смещением рематического ядра на вспомогательный глагол составного сказуемого. Студенты первого курса только в 16,6 % случаев верно определили ядерный элемент, студенты 2 курса – в 43,5 %.

Основываясь на результатах проведенного анализа, можно сделать вывод о необходимости работы над формированием перцептивной базы студентов по следующим направлениям:

• предцентры – «непрототипические», контрастные, предцентры;

• рематические тоны – тоны узкого интервала;

• синтаксическая функция ядра – высказывания с локализацией рематического тона на вспомогательном глаголе сложной временной формы и на подлежащем.

В. В. Яскевич

ИНТОНАЦИЯ В ЖЕСТОВЫХ ЯЗЫКАХ

Жестовые языки гораздо менее изучены по сравнению с обычными звучащими языками. Между тем они представляют собой богатый материал для получения ценных сведений о степени универсальности некоторых языковых особенностей, об онтогенезе речевого развития, о характере связи между языком и мышлением. Существующие наблюдения позволяют говорить о первичности или вторичности некоторых когнитивных процессов.

Давно доказано, что жестовые языки так же естественны и полноценны для глухих, как и звучащие языки. Так же как и любой живой язык, используемый языковым сообществом, жестовый язык характеризуется некоторыми жанровыми разновидностями, стилистическим расслоением лексики, идиоматикой, региональными диалектами и другими атрибутами функционирующего и постоянно развивающегося языка.

Однако по сравнению со звучащими языками они существуют всего несколько сотен лет, и у нас есть уникальная возможность проследить процесс их зарождения и развития как незвуковой, но такой же сложной знаковой системы.

Знаки в жестовых языках отличаются большой степенью иконичности. Почти все знаки семантически прозрачны. Если провести аналогию с графической репрезентацией языка, их можно сравнить с древней пиктографией или ранней иероглификой.

Генеалогически жестовые языки не дублируют связи, существующие между звучащими языками, а скорее связаны с развитием определенных школ и течений. Например, носители американского английского жестового языка не понимают носителей британского жестового языка, зато носители французского жестового языка прекрасно понимают носителей русского жестового языка.

Удивительный факт, который подтверждает автономность и аутентичность жестовых языков состоит в том, что они не копируют звучащие языки. У них своя, совершенно отличная грамматика – другой набор грамматических категорий, с другим количеством оппозиций, что в свою очередь может свидетельствовать о степени универсальности некоторых категорий. Например, в жестовых языках нет артиклей, есть только три временные формы глаголов, не используются глаголы связки. Другой порядок слов, пожалуй, отражает глубинный синтаксис. В частности прилагательные, описывающие существительные, находятся в постпозиции, а не препозиции, как в звучащем английском языке.

Изучение жестовых языков подтверждает универсальность интонации как явления. Даже не имея средств для выражения просодических вариаций, носители жестовых языков используют невербальный аналог интонации. Для обозначения лексических единиц глухие пользуются мануальными знаками, то есть жестами рук, а для обозначения коммуникативной цели высказывания они прибегают к немануальным знакам, а именно к мимике. Интересно, что хорошо знакомые слышащим людям невербальные средства коммуникации, которые сопутствуют интонационным моделям и используются бессознательно, обрели статус обязательных. Для обозначения специальных вопросов брови обязательно опускаются вниз на вопросительном слове, которое ставится в абсолютный конец. Это аналог нисходящего терминального тона. Для обозначения общего вопроса брови обязательно поднимаются вверх на последнем полнозначном слове фразы. Это аналог восходящего терминального тона.

Чтобы выразить эмоциональную окраску, носители жестового языка меняют амплитуду жестов, ускоряют или замедляют жестикуляцию. Таким образом, можно сказать, что жестовые языки используют компенсаторные механизмы для выражения тех функций, которые выполняет в звуковом языке интонация.

БЕЛАРУСКАЯ МОВА І ЛІТАРАТУРА

І. А. Бурдзялёва

ПРАЯВЫ МАГІЧНАГА РЭАЛІЗМУ Ў АПОВЕСЦІ Ф. СІЎКО “УДОГ”

Нягледзячы на тое, што паняцце магічнага рэалізму ўпершыню з’явілася ў еўрапейскай культурнай прасторы, сам гэты феномен асацыюцца найперш з лацінаамерыканскім раманам, з творамі Г. Г. Маркеса, М. А. Астурыаса, А. Карпенцьера, Х. Л. Борхеса, К. Кастанеды і інш. Межы магічнага рэалізму не з’яўляюцца строга акрэсленымі, таму існуе цэлы шэраг канцэпцый, якія імкнуцца апісаць гэты мастацкі метад у яго асноўных рысах. Сітуацыя ўскладняецца і тым, што магічны рэалізм стаўся інтэрнацыянальнай з’явай, ён дапаўняецца і мадыфікуецца, знаходзячы сваё праяўленне не толькі ў лацінаамерыканскай, але і ў еўрапейскай літаратуры, і ў залежнасці ад культурна-гістарычных і ўласналітаратурных абставін набывае розныя інварыянты. Прадстаўніком балканскага магічнага рэалізму называюць М. Павіча, чэшскага – М. Кундэру, англійскі магічны рэалізм рэпрэзентуюць такія пісьменнікі, як Дж. Кэрал, С. Рушдзі, А. Картэр і іншыя. У творчасці сучаснай польскай пісьменніцы, Нобелеўскай лаўрэаткі В. Такарчук даследчыкі таксама адзначаюць прысутнасць характэрных рыс магічнага рэалізму.

У вызначэнні агульных рыс магічнага рэалізму можна абаперціся на аўтарытэтную працу А. Гугніна “Магический рэализм в контексте литературы и искусссства XX века”, у якой даследчык вылучае наступныя яго ўніверсальныя прыкметы: жыццепадабенства (абавязковая прысутнасць пазнавальных рысаў гістарычнай рэальнасці), арганічнае спалучэнне рэальнага і магічнага, пры якім магія не парушае асноўных законаў рэчаіснасці, аднаўленне ў правах міфічнага светапогляду побач з рацыянальным, антыўтапічнасць, антыпрагматызм, антыдагматызм. У беларускай літаратуры элементы магічнага рэалізму можна заўважыць у некаторых творах беларускіх празаікаў. У іх ліку – аповесць А. Жука “Паляванне на Апошняга Жураўля”, В. Карамазава “Пушча”, В. Казько “Неруш”, “Хроніка дзетдомаўскага саду”, “Выратуй і памілуй нас, Чорны Бусел”, І. Бабкова “Хвілінка”. Праявы эстэтыкі магічнага рэалізму ёсць і ў аповесці Ф. Сіўко “Удог”.

Франц Сіўко – пісьменнік Віцебшчыны, які ўзнаўляе ў сваёй творчасці мастацкі вобраз паўночнай Беларусі ва ўсёй канкрэтыцы геаграфічных, бытавых і культурных рэалій. Тым не менш у аповесці “Удог”, прасочваючы прыватныя лёсы сваіх герояў, насельнікаў вёскі Дубраўка, пісьменнік стварае абагульненую карціну беларускага быцця. Гэта быццё пазначана праблемай – стратай народам сваёй ідэнтычнасці, гістарычнай памяці, годнасці і волі быць гаспадаром і абаронцам свайго свету, свайго Дому. Гаворка ўрэшце вядзецца нават пра страту першаснага для ўсяго жывога біялагічнага інстынкту самазахавання. У аповесці гэтыя небяспечныя працэсы правакуюцца, а потым множацца і ўзмацняюцца праз загадкавае дрэва *удог* з яго

магічнай сілай. Кволы парастак гэтага дрэўца быў прыўнесены і ўкаранёны на зямлі Дубраўкі яшчэ ў даўнім часе Лістападаўскага паўстання звонку, з чужой мясціны з ўмоўнай назвай Крайна. Прырода не ведае падобнай расліны. Гэты вобраз – творчая знаходка пісьменніка пры імкненні па-мастацку адлюстраваць ірацыянальныя, разбуральныя працэсы, якія адбываюцца ля асноў самой экзістэнцыі народа. Правобразам удога для аўтара відавочна былі інвазіўныя расліны, моцныя, жывучыя, атрутныя для тутэйшай экасістэмы, здольныя знішчаць мясцовую флору і запаланяць усё навокал. Пад магічнае ўздзеянне ўдога спачатку трапляюць жыхары Дубраўкі, а ў канцы твора вясковая цётка гаворыць: *Тут во ўперад адно было, а цяперака вун якія зараснікі… Днямі сястры маёй Фэлі дачка з-пад Гродны прыязджала. І там ужэ поўна гэтых дзераваў. Як наўмысля хто сеець*.

Тэматычна-ідэйную і сюжэтна-фабульную канву твора вызначае супрацьпастаўленне *свайго*, што ўвасабляецца ў прасторы тутэйшай вёсцы Дубраўка, і геаграфічна канкрэтна нявызначанай Крайны, якая выступае абагульненым вобразам *чужога* свету. Сюжэт аповесці разарваны і фрагментарны, ён ахоплівае даволі вялікі кавалак часу: ад паўстання 1831 г. і далей больш факусуецца на лёсах прадстаўнікоў адной вёскі ў перыяд 1960–1998 гадоў.

У мастацкім свеце твораў магічнага рэалізму адмыслова паяднаныя фантастычнае і рэальнае. У аповесці Ф. Сіўко магічнае арганічна ўплецена ў рэальны свет бытавой штодзённасці, адноўлены аўтарам з падрабязнымі дэталямі вясковага жыцця, гаспадарчай працы, сямейных стасункаў герояў. Магічнае ў творы не парушае законаў рэчаіснасці, ствараючы ўражанне жыццяпадабенства, прымаецца і не аспрэчваецца дзеючымі асобамі. Мастацкі свет аповесці з элементамі магічнага не супярэчыць гістарычнаму кантэксту, а цалкам сугучны і адпаведны яму.

Эстэтыцы магічнага рэалізму ўласціва выкарыстанне яркіх ёмістых вобразаў-знакаў, сімвалаў і метафар, часта запазычаных з фальклору. Так, у беларускім фальклоры ёсць нешматлікія “злыя” расліны, або камбінацыя раслін, адварам з якіх можна апаіць і затлуміць розум. Але аўтар свядома абірае не тутэйшую расліну, а стварае фантастычны вобраз дрэва удог – метафарычны знак агрэсіўнага чужога свету. Злавесная сутнасць чужаземнай расліны падкрэсліваецца яго знешнім выглядам: колкія іголачкі на канцах лістоў, чырвоныя і салодкія ягады, гладкі, склізкі ствол, пакручастыя і няроўныя, але моцныя галіны. Яе з’яўленне на тутэйшай зямлі пазначана пагрозлівымі з’явамі: калі *вучыцелька* з Крайны Пелагея ўтыркае ў настылую зямлю парастак удога, раскаты грому скаланаюць наваколле. Учэпістасць і неверагодная жыццёвая сіла гэтай расліны перадаецца нават праз графічнае напісанне яго назвы з кручкаватым *г* на канцы, праз фанетыку слова – кароткае і цвёрдае яго гучанне. Не сам удог наўпрост, а салодкія ягады, на якія дрэва незвычайна ўраджайнае, і пітво з іх на нейкі час пазбаўляе розуму, свядомасці, скажае адэкватнае ўспрыняцце свету.

У творах К. Кастанеды, напрыклад, можна сустрэць апісанні псіхадэлічных раслін і напояў з іх, якія прыводзяць у стан зменены псіхікі (транс, медытацыя, сон). У аповесці Ф. Сіўко пітво з удогу замбіруе людзей і абуджае ў іх ірацыянальную прагу да разбурэння і знішчэння. Пакаштаваўшы

гарэлкі з ягадамі ўдога, вар’яцеюць паўстанцы-касінеры, яна ж была прычынай руйнавання ачмурэлым натоўпам толькі што адрэстаўраванай панскай сядзібы ў 1970-я гг, калі разгортваецца асноўнае дзеянне твора, пад’еўшы ягад удога, хлопчык Ромка бяздумна падпальвае пуню, у якой згарае бацька. Потым ён і сам згарыць у вогнішчы, раскладзеным на рэштках адноўленага панскага дому

Важным момантам магічнага рэалізму, падкрэсленым літаратуразнаўцамі, і які ўласцівы аповесці “Удог”, з’яўляецца адмова ад псіхалагізму ў тлумачэнні ўчынкаў і паводзін герояў. І. Агеева піша пра характэрную “адмову ад псіхалагічнага дэтэрмінізму на карысць «калектыўнай свядомасці» і эпохі (ці гісторыі) як звышсілы”. У аповесці сапраўды адсутнічае апісанне ці аналіз унутранага стану ці матывацыі герояў, ірацыянальныя паводзіны жыхароў Дубраўкі інспіраваныя магічным уздзеяннем удога. Само з’яўленне гэтага зла і яго культывацыя звязана з вобразамі трох пакаленняў жанчын адной сям’і, якія ў розныя часы, пачынаючы з 1831 г., прыязджаюць сюды з Крайны. Гэта Пелагея – Слава (вяскоўцы будуць званаць яе Стасяй) – Наталля. Яны ўвасабляюць сабой дэманічны пачатак і падобныя адна на адну знешне. У спадчыну яны атрымліваюць стары сшытак з рэцэптам атрутнага напою. Так, апошняя з гэтай троіцы, *прагледзеўшы яшчэ раз прабабуліны запісы, ... зачынілася ў істопцы, загадала Раману замураваць уваход у яе цэглаю. На два дні істопка ператварылася ў сакрэтны засек. Два дні Наталля не ела і не піла, награвала на пліце, выварвала, астуджала, зноў выварвала нейкае зелле. Дубраўцы, бачачы, як валіць з коміна чорны дым, толькі разводзілі рукамі*.

Метафарычна пісьменнік паказвае, як паступова мяняецца духоўны свет тутэйшага люду, яго якасныя характарыстыкі, мацнее адчуванне бязвольнасці, страху, абыякавасці, схільнасці да знішчэння найперш сваіх матэрыяльных і духоўных каштоўнасцяў. Небяспечна тое, што большасць тутэйшых не заўважае злавесна-спусташальнай сілы ўдога. Ён настолькі прыжыўся ў навакольным асяродку, што не толькі стаў звычайнай з’явай, але і на думку многіх прыносіць бясспрэчныя выгады: *Улетку ад слонца схувацца і паесць тэж. У вайну ягадамі ратаваліся. Расцець бо велькае і ягад многа*. У выніку такой падмены ва ўсведамленні свайго і чужога, дабра і зла, мяняюцца месцамі прычыны і наступствы ірацыянальных паводзін герояў. Сведчаннем такога пераіначвання духоўнай сутнасці, страты самасці, самавітасці, нацыянальнага разувасаблення ў аповесці служыць перайменаванне вёскі Дубраўка ў Падкрайну: *Скажы, дзякуй, цётка, што Свісцёлкай не назвалі. Усе вы тут свістуны, сваё прасвісталі*.

Адметна тое, што па заўвагах даследчыкаў у еўрапейскім выяўленчым мастацтве магічны рэалізм часта выступаў сінанімічным адменнікам тэрміна *постэкспрэсіянізм* з яго ўтрыраванымі, дэфармаванымі формамі і кідкімі прыёмамі, народжанымі адчуваннем дысгармоніі свету і крызіснымі грамадскімі з’явамі. У аповесці Ф. Сіўко элементы магічнага рэалізму таксама адлюстроўваюць трывожны настрой аўтара, звязаны з імкненнем ёміста і востра акрэсліць праблему і эфектыўна ўздзейнічаць на чытача.

М. М. Воінава-Страха

ЖАНРАВАЯ ПРЫРОДА ЦЫКЛА ТВОРАЎ “БУКЕТ” У. СЦЯПАНА

У кантэксце развіцця айчыннай жанравай сістэмы на сучасным этапе асобнай увагі заслугоўвае ўзаемадзеянне празаічнай мініяцюры і навелы. Асаблівасці іх паэтыкі даюць падставы адзначыць прадуктыўны патэнцыял і перспектыўнасць дадзенага міжжанравага ўтварэння. Разам з тым, паколькі навелістычная мініяцюра не мае паўнавартаснай тэарэтыка-метадалагічнай базы з прычыны спарадычнага звароту да яе з боку айчынных літаратуразнаўцаў, узнікае неабходнасць дэталёвага даследавання адметнасцей існавання гэтай мадыфікаванай формы ў мастацкай прасторы асобных пісьменнікаў.

Уладзімір Сцяпан (нар. у 1958 г.) вядомы як майстар кароткага жанру. З-пад пяра аўтара выйшлі зборнікі “Вежа” (1990), “Сам-насам” (1990), “Адна капейка” (2012), кнігі “Настаўнік. Сяргей Пятровіч Каткоў” (2013), “Папяровая шапка” (2018), “Хвалі” (2019). Адметнасцю яго індывідуальна-творчага стылю з’яўляецца “выяўленчасць” пісьма, “калі маляванне (як працэс і мэта адначасова) становіцца сюжэтным грунтам (“Мінскі альбом”) альбо аб’ектам мастацкай інтэрпрэтацыі” (І. Шаўлякова). У творчасці У. Сцяпана ўзаемадзеянне навелы і мініяцюры праяўляецца найбольш яскрава. Аналіз іх міжжанравага ўзаемадзеяння дазволіць выявіць асаблівасці функцыянавання і развіцця навелістычнай мініяцюры як асобнай жанравай адзінкі.

Навелістычныя мініяцюры з цыкла “Букет” (2018) У. Сцяпана ўтрымліваюць элементы абодвух жанраў, якія праяўляюцца ў рознай ступені інтэнсіўнасці, аднак з’яўляюцца дастаткова акрэсленымі для вызначэння дадзенай міжжанравай формы.

Так, у цэнтры твора “Немка” незвычайны выпадак з жыцця адной сям’і, паўсядзённы ўклад якой быў парушаны наведваннем асаблівага госця – сяброўкі па перапісцы з ГДР. Адмысловаму майстру дэталі У. Сцяпану дастаткова некалькіх штрыхоў, каб чытач імгненна ўлавіў, што візіт замежнай грамадзянкі для савецкай сям’і, чыя прыватная прастора была абмежавана адным пакоем трохпакаёвай камуналкі, стаў па-сапраўднаму знакавай падзеяй: *Дзве сям’і з той камуналкі некуды перасялілі. Прыйшлі будаўнікі і пачалі фарбаваць падлогу і падваконні, паклеілі яркія шпалеры, розныя ва ўсіх пакоях. Адрамантавалі прыбіральню і душавы пакой, пабялілі столь і пафарбавалі пад’езд. Завезлі новыя шафы, вялікую лядоўню, два тэлевізары, кніжкі розныя. Посуду рознага навезлі, пераапранулі ўсю сям’ю ў новае…* (У. Сцяпан). Нельга не адчуць аўтарскую іронію ў спалучэнні з тонкім гумарам у апісанні таго, як пэўны пераварот адбыўся не толькі на побытавым, але свядомасным узроўні, калі суседка апавядальніка раптам адмовіла яму ў сяброўстве.

Кантраснасць і нечаканы паварот, уласцівыя жанру навелы, адмыслова спалучаюцца з мініяцюрнай лаканічнасцю: *Немка выглядала звычайна. Шэрае паліто, швэдар, вязаная шапка, акуляры… Немку штодня вазілі ў*

Гомель: музеі, тэатр, кіно, каток, лыжы (канькі і лыжы прывезлі новыя). Томка хадзіла па гэпэ важная, не падысці. Немка з'ехала. Мэблю з камуналкі вывезлі, канькі і лыжы забралі, суседзі вярнуліся ў два чысценькія пакоі (У. Сцяпан).

Пазбаўлены магчымасці пашырэння наратыўнай прасторы з прычыны жанравай спецыфікі, пісьменнік філігранна расстаўляе акцэнты на пэўных фрагментах, дэталях, якія дазваляюць чытачу ўлавіць самае сутнаснае, не адцягваючы ўвагу на другасныя элементы карціны. Аднаго мастакоўскага штрыха часам дастаткова, каб ва ўяўленні сфарміраваўся паўнавартасны сюжэтны малюнак з усёй супярэчнасцю, шматграннасцю і трагічнасцю быцця: *Дзядзька Юзік-сталяр вучыў свайго сына Вітальку лічыць… Пальцы няспешна свае загінаў. Спачатку на левай руцэ – пяць. Потым на правай – тры… Пяць на левай, на правай – тры. Мой аднакласнік Віталька толькі восем і скончыў, а потым – турма. Столькі ж пальцаў было ў Куцапалага Юзіка* ("Вуліцы і людзі") (У. Сцяпан).

Лаканічнасць, уласцівая навелістычнай мініяцюры, істотна ўскладняе задачу пісьменніка пры адборы сродкаў псіхалагізму. З мэтай перадачы адпаведнага псіхаэмацыянальнага фону У. Сцяпан, як прафесійны мастак, факусуе ўвагу чытача на такіх ключавых складніках тэксту, як загаловак і заключэнне. У творы, прысвечаным першаму знаёмству апавядальніка з сусветна вядомым стварэннем Леанарда да Вінчы, аўтар, як вынікае з кантэксту, свядома прадстаўляе скарочаны варыянт назвы карціны "Мона". Канклюзіўны ж сегмент тэксту ўтрымлівае класічнае навелістычнае pointe і такі даволі прыдатны для лаканічнага фармату навелістычнай мініяцюры сродак, як апасіяпеза: *Мне хапіла часу, пакуль чарга набліжала і падштурхоўвала да невялікага палатна ў цьмяна-бліскучай раме. У мяне добры зрок, і я разгледзеў самы знакаміты партрэт. Гэта было неверагоднае расчараванне, амаль да слёз, але я тады не прызнаўся нікому ў сваім расчараванні…* (У. Сцяпан).

Часта ў фокусе ўвагі ў навелістычных мініяцюрах У. Сцяпана – фрагмент, выхаплены з паўсядзённага жыцця, які, з аднаго боку, можа здацца знаёмым чытачу, напрыклад, карціна з маці, што сварыцца на дзіця за дробязь, якую правіннасцю назваць цяжка ("Ніхто"), нецвярозы грамадзянін, які спрабуе недарэчным чынам прыцягнуць да сябе ўвагу на прыпынку ("Ліхтарык") і інш. Аднак дзякуючы адмыслова выбранаму пісьменнікам мастацкаму ракурсу жыццёвае імгненне са, здавалася б, шараговых будней набывае глыбока экзістэнцыяльны падтэкст. За гэтымі адметным чынам пададзенымі эпізодамі прачытваецца і трагізм лёсаў, і супярэчлівасць людскай псіхалогіі, і адметнасці светапогляду, і стракатасць аксіялагічнай праблематыкі, актуальнай для сучаснага грамадства.

З улікам немагчымасці раскрыць сюжэт праз класічныя структурна-кампазіцыйныя элементы аўтар выбірае тэзісны спосаб занатавання дзеяння, засяроджваючыся на фіксацыі ядра цэнтральнай падзеі. Адсутнасць апісальнасці, кампазіцыйная строгасць дазваляюць захаваць такія ключавыя склад-

нікі навелістычныга жанру, як кантрастнасць, парадаксальнасць, нечаканы паварот, якія раскрываюцца праз паралелізм дзеяння (“Ніхто”, “Анёл”), сімвалічнасць назвы твораў і выражэнне псіхаэмацыянальнага стану (“Ліхтарык”, “Натуршчыца”, “Анёл”, “Паліто” і інш.).

Такім чынам, непераўзыйдзены майстар дэталі, У. Сцяпан здольны вылучыць у навакольнай рэчаіснасці, здавалася б, звычайныя прадметы, якія ў кантэксце твора набываюць асаблівае сімвалічнае значэнне, выступаюць і сродкам псіхалагізму, і спосабам выражэння навелістычнай парадаксальнасці, дазваляючы пры гэтым захаваць лаканічны фармат мініяцюры (“Паліто”, “Ліхтарык”, “Грошы”, “Шкло”, “Галіфэ”, “Бэз”, “Першы лёд”).

Выразная наяўнасць прыкмет, уласцівых жанрам навелы і мініяцюры, дазваляе вызначыць жанравую прыроду твораў з цыкла “Букет” У. Сцяпана як навелістычныя мініяцюры. Цыклічныя, паяднаныя агульным праблемна-тэматычным полем, дадзеныя творы адрозніваюцца лаканічнасцю і мінімалістычным аб’ёмам. Ім уласцівы навелістычная парадаксальнасць, кантрастнасць, сфакусаванасць на яркім, незвычайным моманце, дынамічнасць і нечаканы паварот сюжэтнай лініі. Спецыфікай навелістычных мініяцюр дадзенага цыкла У. Сцяпана з’яўляецца наяўнасць экзістэнцыяльных матываў, сімвалізм рэчыўнага свету, адметная выразнасць, маляўнічасць і вобразнасць мастацкай дэталі, якая выконвае ролю сэнсавай дамінанты ў мінімалістычнай прасторы тэкстаў.

Т. И. Гаранович

БЕЛОРУССКИЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ МОДЕЛИ *ШТО Х ТО Х* И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Одним из средств выражения согласия в белорусском языке являются синтаксические фразеологизмы типа *што Х то Х*. В 5-томном «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» под редакцией К. Крапивы представлены два фразеологизма этой модели – *што праўда, то праўда* и *што трэба, то трэба*. Приведем примеры их употребления в речи: – *Раз яны стаяць за манархію, якую б там ні было, дык цвілы грош цана ім.* – ***Што праўда, то праўда***, – *згадзіўся з сябрам Янка* (Я. Колас) ‘да, это правда’; *Але падышоў час абагульнення інвентару. Данілка падтрымліваў*: – *А як жа*! *Трэба*... ***Што трэба, то трэба***... (П. Пестрак) ‘да, это необходимо’.

В проанализированном фактическом материале, которым послужили тексты художественного и газетно-публицистического стилей из Белорусского N-корпуса и интернет-версий белорусских информационных изданий, выявлены и другие фразеологизмы такой же структуры – *што правільна, то правільна*; *што прыгожы, то прыгожы*; *што добра, то добра*; *што так, то так* и др., например: – *Ведаю ж я, і хаты ў некаторых папалены, і палі не засеяны, ну... і рэквізіцыі, і, што граха таіць, грабеж.* – ***Што правільна, то правільна***, *на гэта вы майстры, па грабежнай лініі* (М. Лынькоў) ‘да, это

правильно’; – *А ён прыгожы. Статны. І, відаць, весялун. – Не тое слова.* ***Што прыгожы, то прыгожы*** *і да дзяўчат захожы. Ніводнай спаднічкі не прапусціў* (С. Наркевіч) ‘да, он красивый’. На этом основании мы делаем вывод о закрепленности, присущей данным выражениям семантики согласия, не за сочетанием конкретных слов, составляющих фразеологизмы, а за синтаксической моделью, по которой они строятся, и относим конструкции типа *што Х то Х* к синтаксическим фразеологизмам (далее – СФ) – идиоматическим предикативным единицам, образованным на основе воспроизводимых синтаксических моделей с обобщенным модусным значением, имеющих в своем составе постоянные и переменные лексические компоненты, соединение которых не мотивировано грамматическими нормами либо алогично. Постоянным компонентом СФ модели *што Х то Х* являются местоимение *што* и частица *то*, переменным, представленным в формуле буквой *Х*, – любая знаменательная часть речи, прежде всего наречие, а также частицы *так* и *не*. Анализ фактического материала показал, что лексическое наполнение переменного компонента неограниченно.

В зависимости от значения переменного компонента СФ типа *што Х то Х* делятся на две группы:

1) СФ, в которых позицию переменного компонента занимают лексемы с семантикой согласия: – *Нам, хто памятае вайну, голад, пра гэта і падумаць страшна. А цяпер хлеб не ў цане... Розныя дэфіцыты ў цане... За іх людзі не тое што грошы, сумленне апошняе гатовы аддаць.* – ***Што так, то так****, – уздыхнула Люба* (Л. Арабей) ‘да’; – *Дык не ўсё ж тут ад вас толькі і залежыць.* – ***Што верна, то верна****. Я тут не першая скрыпка* (П. Прудникаў) ‘верно’;

2) СФ, в которых позицию переменного компонента занимают лексемы с семантикой, не содержащей элемента согласия: – *Стары балабол*! – ***Што стары, то стары****, гэта ты праўду сказаў. Але і ты за дзеўкамі ўжо даўно не бегаеш* (І. Шамякін) ‘да, я старый’; – *У першую чаргу гэта цяжкасці. Хаця і дапамога таксама. Здасі малако – і атрымаеш грошы. Канешне, добра... – Калі на двары ёсць жыўнасць, ёсць за што ўхапіцца. Усё сваё... А* ***што цяжка****,* ***то цяжка*** (Астравецкая праўда) ‘я согласна, что иметь большое хозяйство тяжело’.

Отличие между СФ выделенных типов заключается в том, что первые обозначают лишь факт согласия говорящего с неким ранее высказанным мнением собеседника (‘да, я согласен’), а вторые, кроме согласия, также называют то, к чему оно относится (‘да, я согласен, что *Х*’).

Особым образом в белорусской разговорной речи употребляется фразеологизм *што не, то не*, который в зависимости от контекста может выражать как согласие, так и несогласие. Если он является реакцией на отрицательное высказывание, то, как и все СФ модели *што Х то Х*, обозначает согласие, например: – *А так што, я ж кажу, мы лішне спрачацца з табою* ***не будзем****... – Не, не, васпане,* ***што не – то не****, спрачацца не будзем* (К. Чорны) ‘да, спорить мы не будем’. Если же стимулом СФ выступает утвердительное высказывание, то он передает несогласие говорящего: – *Ты ж старшыня*

калгаса. *Падымайся*, ***сволач***... *– Вось* ***што не, то не***, *Мар'ян*. *Не сволач* (В. Казько) 'нет, я не сволочь'. Других СФ модели *што X то X* со значением несогласия в нашем фактическом материале не выявлено.

В качестве семантических соответствий рассматриваемых белорусских СФ в английском языке нами выделены:

а) лексемы с семантикой согласия в сочетании со словами-усилителями (*very true*, *perfectly true*, *absolutely right*) либо лексемы, обозначающие полное согласие (*absolutely*, *indubitably*, *definitely*): "*I may have told Mrs Quatt that my position demands that I remain impartial, but one cannot entirely prevent oneself from having human feelings and preferences*!" "***Very true***." (E. Bailey) '«Я, навер-ное, уже говорил Миссис Куот, что мое положение требует беспристраст-ности, но человек не может совсем ничего не чувствовать и не иметь никаких предпочтений!» «Это действительно так»'; "*If you can do a thing once you can do it again*. *Right, Rosa*?" "***Absolutely***," *Rosa said* (P. Carter) '«Если вы смогли сделать что-то один раз, вы сможете сделать это и вновь. Правда, Роза?» «Совершенно верно», – ответила Роза';

б) необразный лексический фразеологизм *there is no denying*: "*It is large, isn't it*." *Erika had to agree*. ***There was no denying*** *that the Soviet Embassy was large, enormous, one might say, making lilliputian a convoy of Russian lorries parked outside* (P. Carter) '«Оно большое, правда?» Эрика была вынуждена согласиться. Было невозможно отрицать, что советское посольство большое, можно сказать, огромное, и припаркованные возле него русские грузовики казались на его фоне крошечными.

Аналогичными средствами на английский язык передается семантика отрицания, выражаемая СФ *што не, то не*: а) лексемами со значением несогласия в сочетании со словами-усилителями (*absolutely not*, *categorically not*, *not at all*, *completely untrue*), например: "*The key was in the keyhole on the inside*." "***Absolutely not***," *I said* (D. Francis) '«Ключ был в замочной скважине снаружи». «Абсолютно нет», – сказал я'; б) необразным лексическим фразеологизмом *nothing could be further from the truth*: "*Why do I get the feeling you're patronising me*?" "***Nothing could be further from the truth***, *Miss Telford*," *he assured her smoothly* (M. Macgregor) '«Почему у меня складывается впечатление, что вы меня опекаете?» «Нет ничего более далекого от истины, мисс Телфорд», – спокойно возразил он'.

Отметим, что в английском языке существуют построения типа *what's X is X*, близкие по форме к белорусским СФ *што X то X* в части совпадения первого постоянного компонента *што*/*what* и повтора переменного компонента. Однако, как показал анализ нашего фактического материала, они не выражают согласия, а кроме того имеют большее формальное сходство с СФ другой модели – *што X тое X*, в которых постоянным компонентом является не частица *то*, а местоимение *тое*, поскольку и одни, и вторые кроме одинакового постоянного компонента и наличия повторяющегося переменного компонента также имеют структуру сложного предложения, в то время как *што X то X* – простого. Нами выделено 7 значений конструкций типа

what is X is X (утверждение, подтверждение; принятие; прямота, откровенность; необратимость; отказ от изменений; отсутствие касательства; незначимость) и установлено, что в этих же значеняих употребляются СФ модели *што X тое X*, на основании чего мы определяем их как полные, или эквивалентные, соответствия.

Таким образом, белорусские построения типа *што X то X* являются синтаксическими фразеологизмами со значением согласия. В зависимости от лексического наполнения переменного компонента они выражают как исключительно факт согласия с мнением собеседника, так и его сочетание с наименованием того, к чему это согласие относится. Исключением является фразеологизм *што не то не*, который в зависимости от контекста передает как согласие, так и несогласие говорящего. Средствами выражения акцентированного согласия/несогласия в английском языке выступают лексемы соответствующей семантики в сочетании со словами-усилителями, а также необразные лексические фразеологизмы *there is no denying*/*nothing could be further from the truth*. Схожие по форме с *што X то X* английские СФ типа *what's X is X* находятся в линейных семантических отношениях с конструкциями другой модели – *што X тое X*.

В. С. Забродская

МОЦ І РЫСЫ ПАЭТЫЧНАГА ХАРАКТАРУ А. ПЫСІНА

Творы Аляксея Васільевіча Пысіна і сёння кранаюць душы чытачоў, бо яны наскрозь прасякнутыя гуманізмам і прадстаўляюць свет высокай чалавечнасці асобы, якая, прайшоўшы вайну, здолела праз прызму ўласнага вопыту ў паэтычных вобразах прадставіць духоўны і маральны кантэкст жыцця.

Напрыклад, амаль у кожным творы А. В. Пысіна мы знаходзім развіццё думкі пра тое, што вечнасць – гэта вельмі трывалая сувязь часоў (мінулага, сучаснасці, будучыні). Часам нават узнікае ўражанне, што лірычны герой лічыць менавіта сябе адказным за тое, што і як адбываецца ў сусвеце. Прыгадаем, напрыклад такі радок А. В. Пысіна: *Усё маё і ўсё са мной*. (Дарэчы, у Ф. І. Цютчава мы знаходзім: "Всё во мне, и я во всём".) У прыведзеных радках падобная нават рытміка-інтанацыйная структура. Але герой Ф. І. Цютчава і сам становіцца неад'емнай часткай сусвету, а таксама ў сабе бачыць цэлы свет. У творы ж А. В. Пысіна ўвага сканцэнтравана на тым, што чалавек – гэта звяно ў ланцугу вечнасці, менавіта ён нясе адказнасць за гармонію ў свеце, усімі сіламі імкнучыся да дасканаласці, пры гэтым удасканальваючы не толькі сябе, але і спрабуючы зрабіць свет лепшым, чысцейшым, а ў рэзультаце гарманічным.

Свой светапогляд паэт ўдала прадстаўляў у вершах, якія прызначаліся як для малых дзяцей, так і для дарослых. Кожным сваім радком творца

нагадвае чытачу пра неабходнасць спасціжэння загадак сусвету, а таксама чалавечага характару і існасці дзеля захавання гармоніі і цэласнасці сусвету. Прыгадаем наступныя радкі паэта:

З чаго чалавек пачынаецца?
У калысцы ён калыхаецца.
А пакідае калыску, –
Бярэцца за лыжку і міску.
Добра трымаючы лыжку,
Глядзець пачынае ў кніжку.
Што яшчэ возьмеце ў свеце, –
Скажаце, як падрасцеце.

Безумоўна, цяжка рабіць канкрэтныя прагнозы на самым пачатку жыцця чалавека, складана прадбачыць, з чаго будзе складацца яго характар. У павучальных вершах праз замалёўкі будзённага жыцця, насычаныя дакладнымі дэталямі, А. В. Пысін апісвае асаблівасці ўзросту і характару малых:

Дзяўчынка зусім малая,
Словы не ўсе вымаўляе.
Усё яна разумее,
Толькі сказаць не ўмее.
А трэба ж захапляцца,
Радавацца і смяяцца,
Нешта рабіць, забаўляцца
І да старэйшых звяртацца.
Ёсць ў дзяўчынкі мова,
Знаходзіцца і слова.

Лаканізм і сцісласць, уласцівыя праграмным верашам А. В. Пысіна, дапамагаюць прадставіць аб'екты нежывой прыроды праваднікамі памяці і натхнення. Дзеля гэтага яны надзяляюцца душой, персаніфікуюцца:

Прырода – скульптар.
Вечна лепіць,
Не даспадобы, ўсё не так,
Пад ногі кіне, зноў замесіць
І возьме месіва ў кулак.
Даўно пад ёю бесканечнасць,
Але шэдэўраў тых –
Няма.
І часам гэткае скамечыць,
Што потым журыцца сама.

Звяртаючыся ў сваёй творчасці як да мінулага (*Я сваё мінулае гартаю…*), так і зазіраючы ў будучыню (*Не хацеў бы нічым я заплямiць // Вас, патомкі, у якіх ажыву*), паэт прадстаўляў жыццесцвярджальную і жыццядайную энергію прыгажосці і хараства. Нездарма яго паплечнік і сябар – В. І. Арцем'еў ахарактарызаваў творчасць А. В. Пысіна наступнымі словамі: "Яго мастакоўскае крэда: уменне разумець праявы свету і сусвету… браць прыроду ў суаўтары і весці філалагічны і філасофскі дыялог з вечнасцю пра жыццё свайго народа… Дабрыня і спагадлівасць былі яго сутнасцю – яны стрыжань пысінскай паэзіі, якая выпраменьвае людзям сучаснае і вечнае".

А. В. Зуеўская, А. Капуста

АСАБЛІВАСЦІ ВЫРАЖЭННЯ КАТЭГОРЫІ ЎМОВЫ Ў БЕЛАРУСКАМОЎНАЙ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Даследуемая катэгорыя ўмовы не з'яўляецца выключна лінгвістычным паняццем, яна таксама адлюстроўвае значныя кагнітыўныя працэсы мыслення. Таму актуальнасць даследавання дадзенай катэгорыі заключаецца ў выяўленні ўсёй разнастайнасці сродкаў рэпрэзентацыі мысліцельнай катэгорыі ў беларускамоўнай літаратуры.

Мэтай працы з'яўляецца выяўленне асаблівасцяў функцыянавання сродкаў перадачы ўмовы ў беларускамоўнай сучаснай мастацкай літаратуры.

Вывучэнне тэорыі складу катэгорыі ўмовы і, адпаведна, функцыянальна-семантычнага поля ўмовы, а таксама прапрацоўка матэрыялу пра разнастайнасць сродкаў перадачы ўмоўных адносінаў на розных узроўнях мовы дазволілі зрабіць вывад, што ў залежнасці ад семантыкі катэгорыя ўмовы дзеліцца на тры падкатэгорыі – патэнцыянальную, гіпатэтычную і нереэальную (альбо нерэалізуемую) умову.

Вынік даследавання практычнага матэрыялу – мастацкіх твораў сучасных беларускіх пісьменнікаў – прадэманстраваў, што ў мастацкай прозе выражэнне патэнцыяльнай абумоўленасці пераважае над выражэннем гіпатэтычнай і нерэалізуемай. Гэта тлумачыцца тым, што патэнцыяльная ўмова разглядаецца як штосьці рэальнае, абавязкова магчымае. Такім чынам, выкарыстанне абвеснага ладу дазваляе стварыць уражанне псеўдарэальнасці, сфармуляваць вывады з ўмовы, якая не аспярэчваецца і разглядаецца як штосьці рэальнае.

Найбольш ужывальным сродкам перадачы адносінаў абумоўленасці з'яўляецца складаназалежны сказ са злучнікам *калі*. З аднаго боку, злучнік *калі* валодае найбольшай варыятыўнасцю ў дачыненні семантыкі, г.з. можа перадаваць не толькі ўмоўнае, але і значэнне часу ці ўступкі. Акрамя таго, дадзены злучнік мае больш шырокае значэнне, уключаючы ў сябе значэнні злучнікаў *каб, як, раз*, што робіць магчымым яго выкарыстанне як у афіцыйных, так і неафіцыйных сітуацыях. З другога боку, злучнік *калі* разам з прэдыкатам даданай часткі складаназалежнага сказа з'яўляецца паказчыкам вербальнага стылю мовы, дзякуючы якому ў тэксце забяспечваецца дынаміка і рух, таму ад слухача ці чытача не патрабуецца высокай канцэнтрацыі, напрыклад: *Калі гэты чалавек патрэбен навуцы, то берагчы і сцерагчы яго трэба адпаведна, як навуковую каштоўнасць. / Не можа гэтага быць, калі б што ўведалі, даўно б заявіліся.*

Значную ролю ў перадачы ўмоўных адносінаў іграе таксама складаназлучаны сказ са злучнікам *інакш,* напрыклад: *Хоча не толькі вярнуць тыя грошы, а і захаваць за сабой пэўны імідж, інакш яго самога не стануць паважаць і тым больш баяцца ў іх колах і ў некаторых сітуацыях.* А таксама

бяззлучнікавы складаны сказ, асаблівасцю якога з'яўляецца ўжыванне дзеяслова-выказніка на першым месцы ў сказе, напрыклад: *Намалюеш – дзве тысячы баксаў твае.*

Што датычыцца сродкаў перадачы абумоўленасці на лексічным узроўні, у беларускамоўнай мастацкай літаратуры да іх адносяцца назоўнікі з семантыкай ўмовы – *абставіны, умова, выпадак*, – якія ўжываюцца ў асноўным у складзе канструкцый з прыназоўнікамі *пры, у*, напрыклад: *Следчы напусціў на сябе начальніцкую важнасць, нават празмерную ў дадзеных абставінах.*

Апрача экспліцытнага, г.з. яўнага, спосабу перадачы ўмовы, дадзенае значэнне можа быць выражана таксама імпліцытна, калі ўмоўныя адносіны не прадстаўлены відавочна: фактар абумоўленасці не суадносіцца непасрэдна з пытаннем *пры якой ўмове?* Імпліцытнае выраженне абумоўленасці можа ажыццяўляцца ва ўсіх мікрапалях з дапамогай складаназлучаных сказаў са злучнікамі *і, а, але*. Распазнанне ўмоўнага значэння адбываецца дзякуючы пэўным актуалізатарам: маркерам патэнцыянальнай ўмовы пры гэтым з'яўляецца абвесны лад дзеяслова-выказніка і кантэкст, гіпатэтычнага і нерэальнага – ужыванне ўмоўнага ладу і кантэкст. Раскрыццю семантыкі абумоўленасці пры імпліцытным спосабе выражэння служыць метад трансфармацыі, напрыклад: *Яшчэ што знікне, а мне пасля адказвай перад гісторыяй (= Калі што знікне, я буду адказваць перад гісторыяй). / Ды я сам бы паехаў, але сёння вечарам адлятаю ў Швейцарыю. (= Калі б я вечарам не адлятаў ў Швейцарыю, я сам бы паехаў).*

Т. Г. Казакевіч

НАВУЧАННЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ЯК ЗАМЕЖНАЙ ВА ЎМОВАХ АДСУТНАСЦІ МОЎНАГА АСЯРОДДЗЯ

Навучанне беларускай мове як замежнай (БМЗ), як і іншым, ва ўмовах моўнага асяроддзя і ва ўмовах адсутнасці моўнага асяроддзя мае свае асаблівасці. Гэта відавочна, калі выкладчык знаёмы і можа параўнаць дзве сістэмы навучання.

Улік наяўнасці ці адсутнасці моўнага асяроддзя з'яўляецца важным аспектам навучальнага працэсу, ад гэтага залежаць метады і сродкі навучання, спосабы падачы вучэбнага матэрыялу, яго адбор.

Вывучэнне мовы як замежнай ва ўмовах натуральнага моўнага асяроддзя адбываецца значна хутчэй, чым пры яго адсутнасці. У моўным асяроддзі навучэнец чуе натуральнае гучанне слоў не толькі ў аўдыторыі, але і за яе межамі, бачыць надпісы, шыльды і спрабуе прачытаць і здагадацца, што там напісана, спрабуе наладзіць камунікацыю з мясцовымі жыхарамі, тым самым хутчэй пераадольвае сваю няўпэўненасць у карыстанні замежнай мовай. Каб нармальна жыць у чужой краіне, трэба вучыцца гаварыць на мове.

Жаданне і неабходнасць камунікаваць падштурхоўвае навучэнца-замежніка да практыкі, пад час якой удасканальваюцца навыкі маўлення і аўдыя-

вання, натуральна павялічваецца слоўнікавы запас, словы запамінаюцца лепш, знікае страх памыліцца, бо чалавек, калі гаворыць на замежнай мове, імкнецца да таго, каб яго зразумелі, а таксама атрыманыя ў аўдыторыі веды хутчэй пачынаюць станавіцца навыкамі.

Метадычныя стратэгіі навучання пры наяўнасці моўнага асяроддзя выбудоўваюцца з апорай на рэчаіснасць.

Навучанне ва ўмовах адсутнасці моўнага асяроддзя выбудоўваецца метадычна па-іншаму. Адсутнасць актыўнага кантакту з асяроддзем, з носьбітамі мовы не спрыяе актывізацыі ведаў і ўменняў, атрыманых на занятках. Выкладчык у сітуацыі адсутнасці натуральнага моўнага асяроддзя выступае ў аўдыторыі не толькі носьбітам мовы, але і носьбітам культуры этнасу, мову якога вывучаюць замежныя навучэнцы, носьбітам значнай колькасці фонавай інфармацыі і носьбітам стэрэатыпаў камунікатыўных паводзін. Апорнай адзінкай навучання пры такой сістэме выступае тэкст у спалучэнні з рознымі відамі нагляднасці, што разам дазваляе расказаць пра рэчаіснасць. Паспяховасць у авалоданні мовай будзе патрабаваць ад навучэнцаў большай колькасці часу, намаганняў і матывацыі.

Вельмі важную ролю ў навучальным працэсе пачынаюць адыгрываць нацыянальна арыентаваныя культуразнаўчы і сацыякультурны падыходы, каб не толькі развіць у навучэнцаў цікавасць да чужой культуры, але ў далейшым прадухіліць няўдачы ў міжкультурнай камунікацыі, аблегчыць пераадоленне не толькі моўнага, але і культурнага бар'ера, цяжкасцей у разуменні стратэгій камунікатыўнага разгортвання многіх сітуацый, што значна абмяжоўваюць ажыццяўленне маўленчай дзейнасці. Задача выкладчыка ў тым, каб навучыць бачыць культуразнаўчую і сацыякультурную інфармацыю.

Пры навучанні ва ўмовах адсутнасці моўнага асяроддзя ў большай ступені ў метадычным плане становіцца важным улік выкладчыкам не толькі роднай мовы навучэнцаў, але і культуры, і нацыянальных лінгваметадычных традыцый навучэнцаў, каб забяспечыць паспяховасць працэсу навучання.

Так, вопыт працы ў монанацыянальных групах з кітайскімі студэнтамі паказаў, што студэнты ў Кітаі, ў параўнанні са студэнтамі, якія прыехалі ў Беларусь, цяжэй адаптуюцца да нашага камунікатыўна-дзейнаснага падыходу ў навучанні беларускай мове, да нашай арганізацыі сістэмнай працы і выбару вучэбных сітуацый, да нашых стратэгій паводзін у вучэбных сітуацыях.

Такія студэнты даўжэй захоўваюць пасіўныя паводзіны ў час вучэбнага працэсу, менш актыўна праяўляюць ініцыятыву пры адказе на пытанні ці абмеркаванні якой-небудзь тэмы, адказваюць, як правіла, тады, калі іх выклікаюць, дыялог з выкладчыкам доўга выклікае дыскамфорт, цяжэй працуюць у парах і групах, ёсць большыя цяжкасці пры стварэнні арыгінальных дыялогаў, пры пераказах тэксту цяжэй робяць яго перапрацоўкі і трансфармацыі.

Замежныя навучэнцы, якія прыязджаюць вывучаць у Беларусь беларускую мову як замежную, маюць пагружэнне ў рэальнае культурнае і моўнае асяроддзе, але апынаюцца ў краіне з адметным моўным асяроддзем, дзе ў натуральным моўным асяроддзі існуе афіцыйнае двухмоўе. Індывідуальнае

двухмоўе прадстаўлена індывідуальным беларуска-рускім (г.зн. побач з роднай беларускай жыхар краіны выкарыстоўвае і рускую мову) і руска-беларускім двухмоўем, якое спалучаецца з індывідуальным беларускім і рускім аднамоўем, і ступень валодання абедзвюма мовамі ў жыхароў розная, што абумоўлівае шматлікасць і ўстойлівасць інтэрферэнцыйных памылак пры іх маўленні на беларускай ці рускай мове. Таму моўнае асяроддзе ў Беларусі не можа выступаць удалым памочнікам у авалоданні беларускай мовай замежнікамі. Перад выкладчыкам БМЗ, які знаходзіцца ў аўдыторыі ў Беларусі, заўсёды будзе стаяць пытанне культуры беларускага маўлення, прадухілення і пазбаўлення памылак у замежных навучэнцаў, звязаных з уплывам рэальнага моўнага асяроддзя.

Л. С. Кныш

ДЫЯЛОГ У СІСТЭМЕ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ
(беларуская мова як замежная: з практыкі выкладання)

Вучэбная мэта навучання замежнай мове, у тым ліку і беларускай мове як замежнай (БМЗ), заключаецца ў фарміраванні камунікатыўнай і сацыякультурнай кампетэнцый у зносінах і супрацоўніцтве ў працэсе адукацыйнай, вучэбна-даследчай, грамадскай, творчай і іншых відаў дзейнасці.

Кампетэнтнасны падыход у адукацыі – адзін з цэнтрльных пунктаў Балонскага працэсу, рэалізаваны ў большасці еўрапейскіх краін на ўзроўні нацыянальных адукацыйных стандартаў. Камунікатыўная кампетэнцыя з'яўляецца вядучай у адукацыйным працэсе. Размяжуем паняцці: *кампетэнцыя* – кола пытанняў, у якіх нехта дасведчаны, выдатна ведае, валодае вопытам і пазнаннем, *кампетэнтнасць* – уласцівасць асобы, якая базуецца на кампетэнцыі (А. М. Шчукін).

"Камунікатыўная кампетэнцыя абазначае здольнасць сродкамі вывучаемай мовы ажыццяўляць маўленчую дзейнасць у адпаведнасці з мэтамі і сітуацыяй зносін у межах той ці іншай сферы дзейнасці" (А. М. Шчукін).

Такім чынам, галоўная мэта навучання замежнай мове, у тым ліку і беларускай мове як замежнай (БМЗ), – камунікатыўная. А гэта азначае для навучэнца – навучыцца гаварыць на гэтай мове, разумець суразмоўцу, умець рэагаваць на пачутае, умець правільна і адэкватна выказаць сваю думку і задаць пытанне. Адзін з асноўных прынцыпаў, які адлюстроўвае асаблівасці выкладання той ці іншай мовы, – прынцып камунікатыўнасці. "У адпаведнасці з гэтым прынцыпам навучанне арганізуецца ў натуральных для зносін сітуацыях ці максімальна набліжаных да іх…. Рэалізацыя прынцыпу камунікатыўнасці заключаецца ў вядомым прыпадабненні працэсу навучання працэсу рэальнай камунікацыі" (А. М. Шчукін).

Дыялагічнае маўленне нароўні з аўдыяваннем, пісьмом, чытаннем з'яўляецца важным і неад'емным складнікам навучання БМЗ. Дыялагічнае маўленне – гэта эфектыўны від вучэбнай дзейнасці. Пры навучанні дыялогу

развіваюцца разнастайныя навыкі студэнтаў: камунікатыўныя, перцэптыўныя, інтэрактыўныя, творчыя. Дыялог носіць не спантанны характар, гэта рэгулярны элемент заняткаў, дзе адпрацоўваюцца інтанацыйныя канструкцыі, замацоўваецца лексіка, арфаэпія, граматыка, сінтаксічныя структуры, адпрацоўваюцца моўныя хады і сітуацыі. Пры прайграванні роляў у дыялогу студэнты часта выходзяць за межы прапанаваных рэплік, праяўляюць ініцыятыву, творчы падыход, напаўняюць маўленне жэстамі, эмоцыямі, мімікай, інтанаваннем, падгледжаным з жыццёвых сітуацый і інш. Навучанне дыялагічнаму маўленню – працаёмкі працэс для выкладчыка: ён патрабуе папярэднюю падрыхтоўку, выбар тэмы, моўнага матэрыялу (лексіка, актыўныя выразы, тэксты або дыялогі, пытанні і заданні) і інш.

Пры навучанні свабоднаму дыялагічнаму маўленнню важна захоўваць некаторыя ключавыя моманты:

- забяспечыць навучэнцаў матэрыялам для паспяховага вядзення дыялогу: увядзенне і засваенне лексічных адзінак, увядзенне неабходных сінтаксічных структур, неабходны час на падрыхтоўку дыялогу і г.д;
- больш адводзіць часу на працу ў парах, групах, што дасць магчымасць эфектыўнаму развіццю маўленчых навыкаў;
- дазваляць навучэнцам больш размаўляць на занятках, зводзіць да мінімуму маўленне выкладчыка;
- заняткі павінны быць спланаваны для практыкі маўлення навучэнца, а не выкладчыка;
- захоўваць баланс паміж правільнасцю маўлення і свабодным валоданнем мовай (пры спантанным дыялагічным маўленні нельга канцэнтраваць увагу на граматычнай правільнасці; на пачатковым навучанні, напрыклад, важна ўмець выказаць свае думкі, пабудаваць сказы, зразумець пачутае і адказваць на пытанні і г.д.) (Л. С. Кручкова).

Для практыкі свабоднага дыялагічнага маўлення на занятках па той ці іншай тэме (“У краме”, “У доктара” , “У кавярні”, “У банку”, “На пошце”, “На вакзале” і інш.) могуць адпрацоўвацца гатовыя дыялогі, якія навучэнцы чытаюць па ролях, адказваюць на пытанні да іх, задаюць пытанні. Можна прапанаваць аднавіць прапушчаныя ў дыялогах рэплікі, дапісаць дыялог, пабудаваць дыялог з улікам прапанаваных рэплік, слоў, словазлучэнняў, сказаў, напісаць дыялог на ўзор прапанаванага, пераказаць дыялог, прайграць дыялог па ролях і інш.

Прывядзем прыклад дыдактычнага матэрыялу, які можа быць выкарыстаны пры навучанні беларускай мовы як замежнай з улікам узроўневага падыходу.

У краме

– Добры дзень.

– Добры дзень, спадарыня. Чым Вам дапамагчы?

– Пакажыце мне, калі ласка, тую чырвоную сукенку. Яна мне вельмі спадабалася. І колер, і фасон.

– Які памер вам патрэбны?

– Сорак два або сорак чатыры, еўрапейскі S.

– На жаль, такой сукенкі памеру S у нас ужо няма. Можа, памераеце вось гэту, жоўтую?

– Не, жоўты колер мне не пасуе, ды і такі фасон мне не падыходзіць – яна занадта кароткая. У нас на рабоце будзе карпаратыў 8-га сакавіка, людзей будзе шмат, мужчыны ладзяць для нас урачысты вечар, таму хацелася б што-небудзь яркае, прыгожае. Што вы яшчэ мне можаце параіць?

– Разумею Вас! Думаю, я вам дапамагу. Паглядзіце гэту сукенку, серабрыста-сінюю, гэта калекцыя вячэрніх сукенак, такіх было толькі дзве, адну нядаўна купілі. Вельмі стыльная сукенка. Вы будзеце зоркай сярод сябровак.

– О, так. Вельмі прыгожая! Я ў захапленні. А колькі ж яна каштуе?

– Каштуе яна нямала, але гэту сукенку можна надзець і ў рэстаран, і ў тэатр, і на карпаратыў – адным словам, на любое свята. Для такіх мерапрыемстваў яна ўніверсальная.

– Дык, цікава, які кошт?

– Яна каштуе тысячу дзвесце беларускіх рублёў.

– Ооооо! Мякка кажучы, “залатая” сукенка.

– Затое будзеце ў ёй як каралева.

– Яно, можа, і так. У такой сукенцы любая жанчына будзе каралевай, ды толькі кашалёк у мяне, на жаль, не каралеўскі. Ужо нават не ведаю, прымяраць мне яе ці не?

– Канечне прымерайце. А тады будзеце вырашаць, купляць яе ці не купляць?

Прымярае, выходзіць з прымерачнай.

– Што я вам гаварыла, гэта проста цуд! Ды і фігура ў вас! Ну, проста мадэль! Не адвесці ад вас вачэй.

– Што казаць. Сукенка прыгожая, мне яна таксама вельмі падабаецца. Але да яе трэба яшчэ элегантныя туфлі. А калі і туфлі па такім кошце, тады ўжо, відаць, надоўга я забуду пра розныя пакупкі… .

– Пачакайце, мы зараз вырашым вашу праблему. Паглядзіце справа, там паліца з італьянскім абуткам. Некаторыя мадэлі на зніжках, бо засталіся ў адзінкавым экзэмпляры. Які ў вас памер?

– Трыццаць сёмы.

– Выдатна, паглядзіце, вось гэтыя белыя, а вось лакавыя чорныя і бежавыя. А вось, глядзіце, серабрыстыя на абцасах. Пяцьдзясят працэнтаў зніжка. Гэта добра.

– Тут я з вамі згодная. Зніжка – гэта выдатна! Я думаю, да маёй сукенкі будуць пасаваць чорныя лакавыя туфлі або серабрыстыя на абцасах.

– Сядайце, я прынясу туфлі вашага памеру. Якія прынесці?

– Спачатку чорныя лакавыя.

Прымярае.

– Ведаеце, проста дух замірае! Каб так з першай прымеркі мне ўсё падышло і так спадабалася! Няма слоў.

– Сапраўды, нібы гэтыя рэчы чакалі вас! Вы задаволеныя выбарам?

– Канечне! Дарагавата, праўда. Разлічвала зусім на іншую суму. Ну, што ж рабіць? “Каралеўскі” выбар! Цяпер буду эканоміць на чым-небудзь іншым. Дзе я магу разлічыцца?

– А вось, каса побач, каля сцяны. Чым будзеце разлічвацца? Карткай ці наяўнымі?

– Карткай.

– Выдатна, вось Ваш чэк. Захоўвайце яго.

– Дзякуй Вам. Настрой проста выдатны.
– Віншую Вас з пакупкамі! Цудоўнага Вам свята і настрою.
– Вялікі дзякуй! І вам ўсяго найлепшага. Да пабачэння.
– Да пабачэння. Заходзьце да нас часцей.

Заданні да дыялогу:

1. Прачытайце дыялог па ролях.
2. Перакажыце дыялог ад іншай асобы.
3. Задайце пытанні да дыялогу.
4. Прайграйце дыялог па ролях (прадавец-пакупнік).

Заданні па тэме “Пакупкі/крамы”

1. Вы пойдзеце ў тэатр са сваім каханым і вам неабходна выглядаць у гэты дзень цудоўна. Вы адправіліся на шопіг у гандлёвы цэнтр “Сталіца”. Вам неабходна купіць новыя рэчы, абутак, шалік, упрыгажэнні. Складзіце і запішыце дыялог.

2. Ваша рэзюмэ на прэстыжную пасаду адобрылі. Вас прымаюць на працу ў салідную кампанію. Каб выглядаць стыльна і салідна, Вам неабходна купіць новыя рэчы (кашулю, касцюм, туфлі, паліто, шалік, аксесуары). Вы з сябрам у гандлёвым цэнтры падбіраеце сабе ўсё неабходнае, раіцеся з сябрам і прадаўцом. Складзіце і запішыце дыялог.

3. Ваш каханы запрасіў Вас упершыню на абед да сваіх бацькоў. Што вы будзеце апранаць, каб спадабацца яго бацькам? З кім будзеце раіцца? З сяброўкай? Вы з сяброўкай у краме выбіраеце сабе новыя рэчы. Складзіце і запішыце дыялог.

Пытанні да тэм “Адзенне/абутак”, “Пакупкі/крамы”

1. Дзе вы звычайна купляеце адзенне і абутак?
2. Ці гатовы вы аддаць вялікія грошы за рэч, якая вам вельмі спадабалася?
3. Ці ўважліва вы ставіцеся да свайго адзення?
4. Як вы даглядаеце адзенне, абутак?
5. Якому адзенню вы аддаяце перавагу (спартыўнаму, элегантнаму, паўсядзённаму, яркаму)?
6. Ці сочыце вы за модай?
7. Ці ўмееце вы самі шыць сабе адзенне?
8. Як часта вы купляеце новае адзенне і абутак?
9. Хто вам дапамагае выбраць адзенне, абутак?
10. Вы прыслухоўваецеся да парад іншых людзей пры пакупцы?
11. Як вы апранаецеся, калі ідзяце:

- у тэатр?/у кіно?/у рэстаран?/на працу?
- на спатканне?/у госці да сяброў?
- на вяселле?/на карпаратыў?/на дзень нараджэння?
- у бібліятэку?/на прагулку?/на заняткі?
- у спартыўную залу?/у краму па прадукты?

Пры навучанні беларускай мове як замежнай камунікатыўная мэта з’яўляецца першаснай. Вялікае значэнне пры гэтым адводзіцца дыялогу і дыялагічнаму маўленню, што спрыяе практычнаму авалоданню мовай і выкарыстанню яе ў розных “натуральных” сферах камунікавання. Намі быў прапанаваны дыялог і заданні, якія могуць быць выкарыстаны пры вывучэнні тэм “У краме”, “Адзенне”, “Абутак”. Варта адзначыць і важную ролю выкладчыка як асобы, якая павінна адпавядаць свайму часу. Майстэрства, крэа-

тыўнасць, дасведчанасць педагога як выкладчыка і метадыста, яго прафесійнае майстэрства, уменні, веды, вопыт – гэта тое асноўнае звяно ў навучанні, дзякуючы якому практычныя вынікі могуць дасягацца хутчэй, а сам працэс навучання будзе пазнавальным, запамінальным і цікавым для навучэнцаў.

М. А. Курыпка

ТРАНСФАРМАЦЫЯ ЖАНРУ ГІСТАРЫЧНАЙ ПРОЗЫ Ў СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ
(псіхадрама “Пятнадцаць лішніх хвілін” С. Балахонава)

У эпоху постмадэрнізму, якая аддае ўвагу пераважна суб’ектыўнаму спазнаванню рэчаіснасці, сістэма гістарычна ўсталяваных традыцыйных каштоўнасцей змяняе сваё напаўненне. У постмадэрнісцкім творы гістарычныя падзеі набываюць розныя інтэрпрэтацыі, што дазваляе аўтару падкрэсліць немагчымасць спасціжэння гістарычнай рэчаіснасці. Постмадэрнісцкая дэцэнтралізацыя прыводзіць да таго, што аўтара пачынаюць цікавіць не вядомыя значныя падзеі мінулага, а малыя камерныя гісторыі, часта не зафіксаваныя ў пісьмовых сведчаннях.

Немагчымасць спасціжэння аб’ектыўнага адлюстравання рэчаіснасці адзначаў Р. Барт. У прыватнасці, у сваёй працы “Гістарычны дыскурс” (1967) ён ставіць пытанне аб адноснасці гістарычнай аўтэнтычнасці і непазбежнага разрыву паміж гістарычнай праўдай і расказам аб ёй. Такога ж погляду прытрымліваецца Дж. дэ Гроот, які сцвярджае, што “асновай жанру гістарычнай прозы з’яўляецца канструяванне альтэрнатыўнай гістарычнай рэальнасці, каб нанова даследаваць канкрэтыку гістарычных падзей, якія ўжо ўстаяліся” (J. De Groot, 2010). Такім чынам, пісьменнік эпохі постмадэрна дазваляе чытачу зрабіць самастойныя высновы і, як вынік, па-новаму зірнуць на падзеі мінулага.

Нельга цалкам сцвярджаць, што новыя тэндэнцыі істотна паўплывалі на ваенную тэматыку ў беларускай літаратуры, дзе нельга назіраць істотнае размыванне ці дэкананізацыю традыцыйнай гісторыі, адмову ад фігуры аўтара як крыніцы маральных высноў, ці спробы сатырызацыі і іроніі над трагічным. Па словах Л. Сіньковай, “ёрніцтва і цынізм, экзістэнцыйны тупік постмадэрнісцкай эпохі дысаніруюць з патрэбамі нацыі, для якой усё яшчэ актуальнымі застаюцца духоўныя задачы эпохі рамантычнай, эпохі нацыянальнага Адраджэння” (Л. Сінькова, 1996).

Псіхадрама С. Балахонава “Пятнаццаць лішніх хвілін” (1993), якая перадае трагедыю вайны праз пакутлівасць выбару з кім змагацца, а з кім застацца, з’яўляецца слушным прыкладам таго, што беларуская літаратура пад уплывам пастмадэрнізму ўдала прытрымліваецца сваёй традыцыйнасці і не пазбаўляецца нацыянальнай ідэалагемы.

С. Балахонаў вядомы найперш сваім раманам “Імя грушы”, у якім аўтар кінуў “інтертекстуальны выклік” самому У. Эка і яго раману “Імя ружы”.

Апавяданне “Пятнаццаць лішніх хвілін” увайшло ў дадзены зборнік разам з дзвума іншымі творамі, прысвечанымі Другой сусветнай вайне, – “Ня руш майго страху” і “Сьмерць лютністы”. Адметнае ў гэтых тэкстах тое, што пераасэнсаванне трагічнай гісторыі вайны адбываецца праз мастацкую эксперыментальнасць аўтара – творчая гульня, наяўнасць “чорнага гумару” і іроніі, фрагментарнасць і хаатычнасць створанага пісьменнікам свету.

У першых радках твора адчуваецца правакатыўная інтэртэкстуальнасць, калі школьніца, стоячы ля дошкі, бадзёры чытае верш:

Як радасьць для сябе, вайну я прывітаў
Радкоў маіх лірычнейшым салютам....

Верш, напісаны паэтам М. Сяднёвым у чэрвені 1941 г., калі ён раптоўна апынуўся на волі, пасля затачэння ў турме НКУС у Мінску. Антысавецкая паэтычная дзейнасць пісьменніка зразумела выключыла яго на доўгія дзясяцігоддзі з літаратурнага жыцця краіны. Звяртаючыся да радкоў не дужа вядомага на радзіме верша, з аднаго боку, аўтар відавочна ідзе насуперак агульнапрынятай канцэпцыі гісторыі. З іншага боку, падзеі апавядання адбываюцца ў адным з дробных акругоў Беларусі падчас нямецкай акупацыі. Справядліва будзе адзначыць, што дзеля стварэння адносна рэалістычнай карціны свету аўтар не мог не звярнуцца да канкрэтных гістарычных рэалій, бо які яшчэ верш магла зачытваць школьніца 1940-х на акупаванай частцы Беларусі.

У дастаткова разгорнутай экспазіцыі апавядання аўтар уводзіць галоўнага героя, Барыса Макаравіча Аляксючыца, простага школьнага настаўніка. Апавяданне пачынаецца з адкрытага ўроку ў беларускай школе сярэдзіны 1942 года. Аўтар з пратакольнай дакладнасцю адзначае, як настаўнік па-майстэрску зводзіў у адно навучальныя, выхаваўчыя і развіццёвыя мэты, але і не забываўся на ідэалагічныя моманты.

Але, разам з тым, з пачатку апавядання становіцца зразумелым, што гэта не проста яшчэ адзін твор пра калабарацыю і людзей, якія пераступілі праз свае маральныя прынцыпы наўмысна ці са страху. Тым больш, што С. Балахоўнаў падмацоўвае падобную думку ўнутранымі перажываннямі самога настаўніка, які пад канец ўроку, калі наведвальнікі яго заняткаў, дырэктар і акруговы камісар з загадчыкам школьнага аддзелу выйшлі, непрыкметна вымацюкаўся, гледзячы на партрэт Гітлера на сцяне, што сведчыць аб першай завязцы канфлікту. Аўтар паступова падводзіць чытача да думкі, што фігура Барыса Макаравіча не такая ўжо і простая. Гэта пазней раскрыецца ў тым, што верны германскаму Рэйху настаўнік у сваім патаемным жыцці з’яўляецца ўдзельнікам камуністычнага падполля па мянушцы Істрабіцель.

Праз некаторы час аўтар ізноў пачынае сваю гульню з чытачом і разбурае толькі што створаны ім вобраз героя-падпольшчыка. Барыс Макаравіч быў арыштаваны яшчэ зімою 37-га, але тады галоўнаму герою пашанцавала – яго выпадкова вызваліў таямнічы чалавек у цывільным, калі арыштоваў ужо канваіраў арыштаванага падчас унутраных разборак у сістэме. Але праз некаторы час пасля пачатку вайны “вызваліцель” Барыса Макаравіча з’яўляецца ізноў і шантажом прымушае таго працаваць на падполле.

Такім чынам, перад чытачом паўстае вобраз чалавека, які быццам страціў усе сацыяльныя сувязі, а вайна робіць яго жыццё цалкам невыносным. Усё апавяданне прасякнута нясцерпным пачуццём адзіноцтва і адчужэння – Барыс Макаравіч увесь час знаходзіцца паміж двума агнямі ў свеце, дзе ён не патрэбны ні чужым, ні сваім. Галоўны герой пастаўлены ў абставіны без пазітыўнага ўспрымання рэальнасці, і нават элемент эратызму, якім стала мімалётная ноч з вучаніцай Надзейкай Шыло, з цяжкасцю прабівае безвыходнасць існавання Барыса Макаравіча.

Разам з тым аўтар вызначае і тую маральна-псіхалагічную дамінанту, якая звязвае Барыса Макаравіча з навакольным светам. Гэта нацыянальная ідэя, беларушчына яе сімвалам становіцца зборнік М. Багдановіча “Вянок”, які герой выкарыстоўвае як шыфр для сувязі з падполлем. Да і сама разгубленаць і страчанасць Барыса Макаравіча паўстае ўвасабленнем простага беларуса, які стаў ахвяраю гісторыі ў гульні вялікіх суседзяў.

У канцы апавядання адбываецца пэўная карнавалізацыя гісторыі, калі на мясцовым сходзе па праблемах ідэалогіі Трэцяга Рэйху на высвабаджаных ад бальшавізму тэрыторыях высвятляецца, што амаль усе прысутныя – гэта не калабаранты, а агенты НКУС. Галоўным сюрпрызам становіцца прысутнасць даручэнца гаўляйтера спадара Генрыка Галінкоўскага Ён і з’яўляецца тым самым вярбоўшчыкам, які прымусіў Барыса Макаравіча да супрацоўніцтва з падполлем. Вядома, што карнавальнае свята не абыходзіцца без перапранання герояў, што сімвалізуе сабою перараджэнне. Але ў апавяданні С. Балахонава адчуваецца не перараджэнне адмоўных герояў, а адсутнасць гэтага перараджэння. Відазмяненне калабарантаў на супрацоўнікаў НКУС нічога не змяняе для галоўнага героя, бо яны ўсё роўна застаюцца яго ворагамі.

Узнікае заканамернае пытанне: ці можна абыходзіцца з настолькі “табуіраванай тэмай” у айчыннай літаратуры, зыходзячы з прынцыпаў постмадэрнісцкай гульні з гісторыяй і чытачом? Постмадэрнісцкія погляды С. Балахонава адлюстроўваюць моцнае жаданне зазірнуць у гісторыю, яшчэ раз разабрацца і пераацаніць яе без імкнення да змычкі з традыцыйным выкладаннем гістарычных фактаў. Справядліва заўважае В. Джумайла, калі разважае, што горкая іронія “вымушае зразумець, што вышэй гісторыі, сучаснасці і аповеду пра іх – непазбыўная памяць прапакуты і страх паўтарэння памылак, што становіцца апошняй апорай чалавецтву. Постмадэрнісцкая варыятыўнасць наратыва, маніпуляцыі з мовай-памяццю не здольныя разбурыць памяць пра боль, сорам і віну” (В. Джумайла, 2011).

Такім чынам, можна зрабіць высновы, что ў XXI ст. гістарычная проза працвягвае існаваць, але ўжо ў новым фармаце, калі аўтары, пераасэнсоўваючы канцэпцыю гісторыі, не адмаўляюцца ад жанру, а шукаюць шляхі яго мадэрнізацыі і адаптацыі да патрэбаў мастацкага светапогляду. Дзякуючы гэтаму і тэма вайны ў сучаснай беларускай літаратуры не становіцца архаічнай гісторыяй, а набывае новыя формы, якія адмаўляюць аджытыя прынцыпы “Si vis pacem, para bellum” і надаюць гэтай тэме гуманістычнае гучанне.

М. С. Рагачэўская

ІНТЭЛЕКТУАЛЬНАЯ СКІРАВАНАСЦЬ МАЛОЙ ПРОЗЫ ХХІ СТАГОДДЗЯ В. БЫКАВА

Творчасць знакамітага беларускага пісьменніка, мастака слова і ўвасобленага сумлення сваёй нацыі Васіля Уладзіміравіча Быкава (1924–2003) адзначана вялікай колькасцю літаратурных прэмій, сярод якіх Ленінская прэмія 1986 г., Дзяржаўная прэмія СССР 1974 г. і Дзяржаўная прэмія БССР 1978 г., міжнародная расійская незалежная прэмія "Трыумф" 2000 года. Акрамя таго, Васіль Быкаў з'яўляўся намінантам на Нобелеўскую прэмію 1996 года. Усё гэта сведчыць аб прызнанні і значнасці яго творчага ўнёску, адметнай рысай якога была глыбокая псіхалагічная распрацоўка тэмы чалавека на вайне. Разгляд гэтага і іншых аспектаў мастакай карціны свету В. Быкава рознабакова і даволі пашырана прадстаўлены ў літаратуразнаўчых працах беларускіх навукоўцаў. Проза пісьменніка прызнана адметнай, маючай яскравы, магутны індывідуальны мастацкі стыль.

Як гэта адбываецца з мастацкай эвалюцыяй на працягу жыцця абсалютна кожнай творчай асобы, асабліва пісьменніка, заўсёды можна вылучыць нейкі ранні перыяд, які звычайна намячае нейкі почырк, індывідуальнасць, закладвае асновы светапогляду; сталы перыяд, які робіць аўтара пазнавальным, надзяляе яго ідывідуальнасць трывалымі характарыстыкамі, адточвае і замацоўвае яго імя сярод нейкай плеяды, узнікшай у канкрэтным гісторыка-культурным асяроддзі; і, нарэшце – апошні, завяршальны перыяд творчасці, які часцей за ўсё вызначаецца філасафізмам, ураўнаважаннем радыкальнага светапогляду, часта – расчараваннем у соцыуме ці чалавеку, фінальнымі акордамі таго пасылу, які пакідае пісьменнік нашчадкам у якасці праверанага часам досведу, каштоўнай парады. Так было з У. Шэкспірам, які на апошнім этапе творчасці "прымірыў" трагічнае і камічнае ў сваім мастацкім сусвеце, пачаў гаварыць пра дараванне замест помсты, праявіў філасофка-дыялектычны погляд на праблемы чалавека. Ч. Дзікенс, у сваю чаргу, прыйшоў да пэўнага экзістэнцыйнага песімізму, таму што не знайшоў рашэння праблемы эксплуатацыі чалавека чалавекам, праблемы дамінавання маральна скалечаных над светлымі і ўзнёслымі. М. Твэн хоць і не адмовіўся ад свайго гумарыстычнага погляду на грамадства, але ў апошніх творах таксама падвёў вынікі, і скрозь яго гумар прасочваюцца філасофскія ноткі ўраўнаважанага аналізу чалавека як божага стварэння ("Дзённікі Адама і Евы").

Гэтыя і шматлікія іншыя прыклады мастацкай эвалюцыі пісьменнікаў сведчаць аб тэндэнцыі філасафізму, дакладней, інтэлектуалізацыі творчага мыслення. Б. М. Праскурнін наступным чынам вызначае праявы інтэлектуалізацыі прозы: гэта такі аповед, "дзе пераважае ўвага да розуму і яго фарміравання і функцыянавання як працэса спазнання жыцця героем (гераіняй) і спазнання ім (ёю) самога (самой) сябе, калі дамінуе «сутычка ідэй», сам працэс мыслення становіцца «каркасам», на які «накладваецца» сюжэт…".

Што датычыцца прозы В. Быкава ў кароткі завяршальны перыяд яго творчага і фізічнага жыцця (1990-я і пачатах 2000-х гг.), то яе мы таксама можам ахарактарызаваць як “філасафічную”, “інтэлектуалізаваную” па наступных прычынах. Перш за ўсё, гэта мемуарная проза, якая, як вядома, заўсёды вызначаецца большай ступенню абагульнення і пераасэнсавання асабістага жыцця (“Доўгая дарога дадому”, “Парадоксы жыцьця. Запісы розных гадоў”, “Пункціры жыцьця. Далітаратурная біяграфія” – гэтыя творы ўвайшлі ў асобную кнігу “Доўгая дарога дадому: Кніга ўспамінаў”). Акрамя мемуарнай прозы, В. Быкаў напачатку XXI ст. стварыў і некалькі апавяданняў, і метавіта ў іх можна разгледзець яскравыя рысы інтэлектуалізацыі пісьменніцкага стылю, таму што ў іх выразна адчуваюцца экзістэнцыяльныя матывы, высокая ступень абагульнення хранатопу і тыпізацыі героя.

У 2003 г. выйшла сумесная кніга В. Быкава і Р. Барадуліна “Калі рукаюцца душы”. У яе склад, гаворачы пра ўнёсак В. Быкава, увайшлі некалькі новых (“Байкі жыцця”, “Абязбожаны люд” і “ Хутаранцы”) і раней ім створаных апавяданняў. Аднак той факт, што пісьменнік вырашыў аднавіць тэкст свайго апошняга творчага перыяду, дае нам пэўнае права лічыць гэтыя творы знакавымі для пачатку новага тысячагоддзя. Разделы прозы ў аўтарстве Быкава ў складзе кнігі прызнаюцца даследчыкамі філасофскімі прыпавесцямі.

А. Макмілін трапна адзначае, што творы, “новыя, надрукаваныя ўпершыню ў зборніку «Калі рукаюцца душы», вытрыманыя ў тым жа самым глыбока песімістычным тоне”. Гэта ў тым ліку “Насарогі ідуць”, “Вязніца траўм”, “Чарапы”, “Гонар і смерць”, “Другая альтэрнатыва”, “Вежа”, “Ідэя” і інш. Найбольш яскравымі прыкладамі інтэлектуалізацыі з’яўляюцца дзве першыя названыя прыпавесці. Макмілін піша: “Прыпавесці Быкава надзвычай актывізуюць думкі, яны лаканічныя і ў той жа час ненавязліва элегантныя, маркотныя, але ні ў якім разе не сентыментальныя, гэта збор яго апошніх думак пра радзіму”.

У прыпавесці-мініяцюры “Насарогі ідуць” распавядаецца пра тое, як нейкае племя, падобнае па апісанні на першабытнае, моцна пакутуе праз прыгнёт магутных людзей-насарогаў, якіх ніхто яшчэ не перамог, і ад якіх магчыма толькі адкупіцца, што ўвесь час і рабілі бедныя людзі племя, пакуль не аддалі ўсё, а апетыты рабаўнікоў і забойцаў пашырыліся на прыгожых жанчын племя. Памылкова лічачы, што, аддаўшы лютым насарогам сваю сястру і жонку, ён забяспечыў племю мірнае жыццё, правадыр у выніку разумее, што страціць усіх жанчын, таму што насарогі не маюць ні гонару, ні сумлення, ні праўды. Яны гатовыя забіць усіх. І тады племя пад правадырствам Ко вырашае стаяць насмерць. І атрымлівае перамогу, хоць і цаной стратаў, у тым ліку і самаго Ко. “Дзякуй, Зорка Вайны! За дапамогу тым, хто страціў надзею...” – кажа новы правадыр, што ўвесь час не згаджаўся з рашэннямі Ко. “Яго ніхто не абіраў, не прызначаў правадыром. Ды ён і не пытаўся ні ў кога. Ён ужо ведаў, як трэба ставіцца да насарогаў...”. Відавочны алегарызм, суаднесены з рэаліямі існавання дзяржаў у XX ст. і захопніцкімі войнамі. В. Быкаў адмаўляецца тут ад наратыву развагі, псіхалагізму,

унутранага маналогу і цалкам звяртаецца да лаканізму, хуткай змены эпізодаў, канстатацыі факту. Такім чынам нібыта “агаляецца” галоўная інтэлектуальная дылема, якая носіць характар палітычнага рашэння. Былыя сутыкненні ідэй, што вызначалі спелую прозу пісьменніка, у дадзеным выпадку нібыта знаходзяць прымірэнне. Імператыў барацьбы за праўду застаўся ў сістэме каштоўнасцяў, аднак выразна гучаць і ноткі “цаны” ўсялякай перамогі.

У “Вязніцы траўм” перад чытачом паўстаюць вязні. Яны апантаныя жаданнем свабоды і таму аб’яўляюць галадоўку ў сваім засценку. А па-за сценамі турмы таксама ідзе барацьба супраць прыгёту. І калі вязні нарэшце рэшт апынаюцца на свабодзе, яны сутыкаюцца з холадам і голадам. З гэтага вынікае самая знакавая экзістэнцыйная сітуацыя: або чалавек выбірае галодную і халодную свабоду, або турму, дзе даюць сховішча ад непагадзі і ежу. Апошняе і выбіраюць некаторыя з былых вязняў. Паўстанне звонку падаўлена, яго завадатар павешаны. Песімістычная і адначасова даволі рэалістычная канцоўка пакідае перад чытачом толькі праблему выбару, не паказваючы пераваг, не намякаючы на аўтарскія прыхільнасці ці перакананні. У дадатак ніякай канкрэтыкі, дакладнасці хранатопу ў прыпавесці няма. Менавіта такая рыса і вызначае алегарызм і запрашае да выпрацоўкі абагульненняў.

Асобным творам XXI ст. з’яўляецца таксама і аповесць “Балота”, напісаная ў лютым 2001 г., якую даследчыкі называюць “традыцыйна-быкаўскай”, таму што яна зноў вяртаецца да матыву захавання чалавечнасці ў нечалавечых умовах вайны. Гэты аповед, як і “Насарогі ідуць”, таксама і пра цану чалавечага жыцця: той, хто выканаў вайсковае заданне, але можа патэнцыйна быць перашкодай для ваенных стратэгій, аказваецца проста інструментам, што палягае знішчэнню. Але і тут Быкаў выкарыстоўвае экзістэнцыяльны матыў выбару, звязваючы яго годнасць з вартаснасцю чалавечай натуры.

Такім чынам, выявамі інтэлектуалізацыі прозы В. Быкава XXI ст. з’яўляюцца наступныя: мемуарны характар з акцэнтам на спасціжэнні жыцця ў выніку ранейшай сутычкі ідэй, экзістэнцыйная тэматыка, звязаная з праблемай цяжкага выбару, часта песімістычны пафас (асабіста канцоўкі), які адлюстроўвае светаўспрыняцце пісьменніка на прыканцы жыццёвага шляху, алегарычнасць хранатопу і філасофска-анталагічны характар вылучанай праблематыкі, скіраванасць да абагульненняў.

А. В. Семянькевіч

МНОЖНАЛІКАВЫЯ НАЗВЫ НАБОРАЎ У СУЧАНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Субстантыўныя назвы набораў з’яўляюцца дыскусійнай лексічнай зонай у аспекце кваліфікацыі іх граматычнага статусу. Абумоўлена гэта тым, што некаторыя з іх маюць форму адзіночнага ліку (АЛ), напрыклад, *шашка – шашкі* ў адрозненне ад *шахматы*. Такія словы адносяцца да разраду канкрэтных назоўнікаў, спецыфікай якіх з’яўляецца іх злічальнасць.

Мэта даследавання – выявіць корпус назоўнікаў з агульнай семай ‘набор канкрэтных прадметаў’, якая рэпрэзентуецца ў беларускай мове толькі формай множнага ліку (МЛ); абгрунтаваць іх граматычны статус і ажыццявіць іх семантычную тыпалогію.

Пры вызначэнні граматычнага статусу назоўніка быў выкарыстаны прынцып пабудовы семантычнай лікавай парадыгмы слова (СЛП) – сукупнасці яго значэнняў, кожнаму з якіх адпавядае свая фармальная парадыгма ліку (парадыгматычны прынцып). Назоўнік кваліфікуецца як pluralia tantum (plt), калі ў яго СЛП, устаноўленай шляхам кампанентнага аналізу семантыкі на аснове лексікаграфічных дэфініцый, ёсць некарэлятыўныя множналікавыя семы. Поўны склад аўтаномных пазіцый СЛП слова выяўляецца з дапамогай сінтагматычнага прынцыпу – пабудовы дыягнастычных дыстрыбутыўных кантэкстаў. Напрыклад, так можа выглядаць СЛП назоўніка *шашка – шашкі:*

1) *шашкі* ‘назва набору аб’ектаў для гульні’ – plt (напрыклад, *у мяне ёсць розныя шашкі – і драўляныя, і пластыкавыя, і з каменю*);

2) *шашка – шашкі* ‘назва адзінкавага прадмета з набору і іх колькасці больш за аднаго’ – АЛ: МЛ (напрыклад, *згубілася адна чорная шашка – згубіліся дзве чорныя шашкі*);

3) *шашкі* ‘назва гульні’ – plt (напрыклад, *турнір па шашках*);

4) *шашка – шашкі* ‘назва кубіка спрасаванага выбуховага рэчыва і іх колькасці больш за аднаго’ – АЛ: МЛ (напрыклад, *падрыўнікі заклалі адну шашку – дзве шашкі*);

5) шашка – *шашкі* ‘пра тое, што мае форму, узор клетак’ – sgt = plt (напрыклад, *сукенка ў шашку – сукенка ў шашкі*).

Такім чынам, у семантычнай структуры назоўніка *шашкі* ёсць 3 множналікавыя семы, якія, аднак, не заўсёды знаходзяць адлюстраванне ў слоўніках, што і стварае праблему лексікаграфічнай атрыбуцыі такіх слоў.

Паводле прапанаванага прынцыпу са слоўнікаў агульнага, перакладнога і аспектнага тыпу было выбрана 39 лексічных адзінак, у семантычнай структуры якіх прысутнічае множналікавая сема ‘набор’ (выбіраліся толькі такія лексемы, якія не маюць указання на форму АЛ). Гэтыя назоўнікі паддаюцца семантычнай тыпізацыі.

1. Назвы страў (16 адзінак): *адваранкі, біточкі, вон-тон, вушкі, драчы, калдуны, крапанікі, крывянікі, манты, равіёлі, салонікі, сасіскі, тамалі, тэфталі, хачапуры, эмпанадас.* Да канкрэтных гастранамічных назваў варта аднесці тыя, якія ўяўляюцца ў мове дыскрэтна і таму могуць злічацца. Аднак злічальнасць іх мае розны характар, таму лексікаграфічная атрыбуцыя такіх адзінак з’яўляецца праблемнай зонай, як і вызначэнне іх статусу ў граматычных апісаннях. Сінтагматыку канкрэтных плюратываў падобныя назвы выяўляюць у значэнні ‘порцыя’ ці ‘від’. Напрыклад, кантэкст *Закажу двое біточкаў* можа мець значэнне ‘дзве порцыі біточкаў’ ці ‘два розныя віды біточкаў’, прычым складнікі стравы ўяўляюцца як асобныя штукі, якія таксама можна злічыць (*два біточкі*). Таму слоўнікі, як правіла, гастранамічныя

назвы тыпу *зразы, фрыкадэлькі, пельмені, купаты, каўбаскі, шкваркі* прэзентуюць формай МЛ як намінатыўнай з указаннем формы АЛ. Словы, выбраныя намі, не маюць указання на формы АЛ. Яны з'яўляюцца або запазычаннямі з рознай ступенню семантычнай і граматычнай асвоенасці, або вынікам метафарычнага пераносу (*вушкі, калдуны*). Марфемныя вытворныя (*адваранкі, крапанікі, крывянікі*) дэманструюць словаўтваральны тып, дзе форму МЛ трэба разглядаць як намінатыўную, "першасную". У аспекце лексікаграфічнага прадстаўлення паказальным з'яўляецца слова *сасіскі*, якое ў ТСБМ (Тлумачальны слоўнік беларускай мовы ў 5 тамах) даецца як мнагазначнае, а ЛСВ 'страва з сасісак' пазначаецца паметай *толькі мн.* У беларускай мове такі метанімічны перанос у лексічнай зоне гастранамічных назваў мае рэгулярны характар, таму адлюстраванне яго рэпрэзентантаў у слоўніках патрабуе ўніфікацыі.

2. Назвы набораў прадметаў для гульняў (7 адзінак): *арцабы, гарадкі, косці, куламескі, нарды, шахматы, шашкі.* Як ужо адзначалася, слоўнікі непаслядоўна фіксуюць гэта значэнне ў семантычнай структуры такіх назоўнікаў. У ТСБМ сема 'набор прадметаў' як аўтаномная вылучана ў дэфініцыях слоў *шахматы, косці, гарадкі*, аднак для апошняга слоўнік не дае граматычнай паметы, а лексему прэзентуе як *гарадкі, адз. гарадок.* Да гэтай рубрыкі варта было б аднесці і назоўнік *карты.*

3. Назвы набораў званочкаў (7 адзінак): *бразготкі, бомы, шаластуны, шамкі, шархунцы, шастуны, шарахаўкі.* Гэту лексічную групу слоўнікі таксама прадстаўляюць неаднастайна: *бразготкі* (ТСБМ *толькі мн.*), *бомы* (Граматычны слоўнік назоўніка *мн.*, ТСБМ *бомы, адз. (рэдка) бома*, Беларуска-рускі слоўнік 2003 *бома*), *шамкі* (ТСБМ *адз. няма*, Беларуска-рускі слоўнік 2012 *адз. няма*), *шарахаўкі* (Вялікі слоўнік беларускай мовы Ф. Піскунова без указання на форму АЛ), *шархоткі* (ТСБМ *шархоткі, адз. шархотка*). "Наборную" семантыку выяўляюць і словы *бігудзі, тэрмабігудзі*.

3.4 Назвы набораў тэкстаў (9 адзінак): *ведамасці, весці, запіскі, мемуары, прапілеі, працы, пытанні, уводзіны, успаміны.* Як бачна з прыкладаў, гэта рубрыка складаецца з вытворных семантычнага пераносу. Словы *ведамасці, весці, працы, прапілеі, пытанні* ўваходзяць у састаўныя намінацыі навуковых выданняў, словы *мемуары, уводзіны, успаміны* значэнне канкрэтных набываюць пры абазначэнні жанрава вызначанага твора ці яго часткі.

Агульнай рысай усіх множналікавых канкрэтных назоўнікаў з семантычным кампанентам 'назва набору прадметаў' з'яўляецца звужэнне іх колькасна-спалучальных магчымасцей (у параўнанні з плюратывамі тыпу *нажніцы, штаны.* У літаратурным варыянце мовы пры іх злічэнні часцей выкарыстоўваюцца квантыфікатарныя словы *набор, камплект, калода, порцыя, зборнік, экзэмпляр* і пад. Большасць з такіх назоўнікаў з'яўляецца вынікам рэгулярнага семантычнага пераносу 'частка → цэлае'.

Такім чынам, пры вызначэнні граматычнага статусу назоўніка, які мае форму АЛ, мэтазгодна абапірацца не на ступень яе узуальнай ужывальнасці, а на семантычныя суадносіны форм АЛ і МЛ па ўсім складзе семнай струк-

туры лексемы. Пры такім падыходзе лексічная зона канкрэтных plt з семай ‘набор’ значна пашырыцца. У практыцы лексікаграфічнага апісання субстантыўнай лексікі мэтазгодна вылучаць у іх семантычнай структуры такія ЛСВ, якія выяўляюць сістэмныя характарыстыкі функцыянавання форм МЛ.

С. А. Сігаева

МІФАЛАГІЗМ ЯК МАСТАЦКІ СРОДАК

Міжкультурныя працэсы ў мастацтве і літаратуры вызначаюцца развіццём аксіялагічнай сферы чалавечага быцця. Яны закранаюць творчыя магчымасці пісьменніка і рэалізуюцца праз мастацкі міфалагізм. Канкрэтна-пачуццёвыя вобразы, матывы, сюжэты, сімвалы ўзнаўляюць як этнанацыянальныя ідэі, так і агульначалавечую культурную спадчыну, якая ляжыць у аснове міфалогіі. Такім чынам, вуснапаэтычная сістэма вобразаў і значэнняў з’яўляецца падмуркам міфатворчасці, выяўляе этнаментальныя асновы светапогляду і ўніверсальныя анталагічныя паняцці.

Літаратурная міфалагізацыя выступае як абагульняльная метафара і сродак літаратурнай паэтызацыі. Багацце нацыянальнай міфалогіі ў літаратуры сведчыць пра пэўную глыбіню адлюстравання калектыўнай свядомасці народа, пра ўзровень яго маральнага і духоўнага самавыяўлення. Ужо ў творчасці Міколы Гусоўскага яскрава выявілася тэндэнцыя непасрэднай міфалагізацыі і адкрытай паэтызацыі роднай зямлі. У “Песні пра зубра” зубр – гэта і сапраўдная жывёла Белавежскай пушчы, і алегарычны вобраз роднага краю. Звяртаўся да міфаў і Францыск Скарына, выкарыстоўваючы прытчавы і біблейны змест для маральнага выхавання і духоўнага развіцця народа. Сувязь зместу літаратурных твораў пачатку ХХ ст. з міфалогіяй і фальклорам захоўваецца, але яна яшчэ ў большай ступені, чым у ХІХ ст., ускладняецца літаратурнай традыцыяй, пераасэнсоўваецца пад шматлікімі эстэтычнымі ўплывамі, пад уздзеяннем задачаў публіцыстычнай надзённасці. Супярэчнасць паміж патрыярхальным і агульначалавечым набывае выразнае драматычнае абвастрэнне (творы Цёткі, Ядвігіна Ш.). У творчасці Янкі Купалы, Якуба Коласа, Змітрака Бядулі, Максіма Багдановіча, Максіма Гарэцкага міфалагічныя і фальклорныя матывы робяцца разгорнутым літаратурным вобразам.

У творах Янкі Купалы міфалагізуецца мінулае народа як адзнака жывасці яго душы, што ўплывае на сучаснае духоўнае развіццё Беларусі (вобраз духа абуджэння ў вершы “Сон”). Вобраз кургана ў творчасці паэта мае міфалагічнае паходжанне і з’яўляецца алегорыяй духоўнага ўзвышэння, яднання мінулага і сучаснага. У паэме “Сон на кургане” найбольш ярка выявіўся працэс літаратурнага падпарадкавання міфалагічных асацыяцый і рэмінсцэнцый надзённым творчым задачам. Вобразы, сюжэтныя матывы, прылады і інструменты ў паэме маюць даўні, традыцыйны, абагульняльны міфалагічны сэнс барацьбы дабра і зла, узнёслага і нізкага, духоўнага і прыземленага.

У творчасці Якуба Коласа схільнасць да міфалагізацыі фігураў не такая выразная, як у Янкі Купалы; аднак традыцыйнае ў яго творах займае вялікае месца, асабліва ў апісанні побыту і працы селяніна як спрадвечнага рытуалу, існаванне якога мае міфалагічнае паходжанне. Гэта ў нейкай ступені збліжае паэму “Новая зямля” з творамі антычных аўтараў (Гамер), якія міфалагізавалі сялянскі побыт і працу.

У вершах Максіма Багдановіча міфалагічныя персанажы (вадзянікі, русалкі, змяіны цар) не валодаюць той злавеснай сілаю і варожасцю да чалавека, што ўласцівыя адмоўным міфалагічным персанажам Янкі Купалы; яны заўсёды былі светлымі, лёгкімі духамі роднай зямлі.

Беларуская літаратура пачатку XX ст. перажывала перыяд найбольш інтэнсіўнага ідэйна-мастацкага асваення міфалагічнай і фальклорнай спадчыны. Гэты працэс у 1905–1917 гг. набыў асаблівую маштабнасць і складанасць. Творчае стаўленне да міфа і фальклору ў гэты час, як ніколі раней, падпарадкоўваецца галоўнай канцэпцыі эстэтычнага развіцця, выяўляе асноўны пафас нацыянальнага станаўлення мастацкай літаратуры.

Мастацкія тэксты гэтых творцаў адзначаюцца ўкараненнем у беларускую фальклорна-міфалагічную традыцыю, што рэалізуецца у сімвалічным сэнсе канкрэтна-пачуццёвых вобразаў мастака. Мастацкая карціна свету пісьменнікаў звяртаецца да міфалагічна-этнаментальных прынцыпаў беларускага народа. Яна цесна звязана з народнай традыцыяй, дэманструе неаднароднасць і багацце мастацкага сплаўлення фальклорнай традыцыі. Творы адрозніваюцца рознай насычанасцю міфалагічна-фальклорнымі матывамі і вобразамі, у іх рэалізуецца міфалагічны код праславянскай культуры.

Міфатворчасць – універсальная і сталая катэгорыя, якая непасрэдна ўплывае на псіхіку чалавека. Па словах А. Весялоўскага, “процесс, который осуществляется в голове человека, который создал миф, тот же, что происходит в голове современного поэта”. Фізіялагічныя і псіхалагічныя працэсы архаічнай псіхікі, якія спарадзілі міфы, паводле К.-Г. Юнга, тоесныя тым працэсам, якія дзейнічаюць у падсвядомасці сучаснага чалавека. Вучоны даказаў існаванне архетыпаў ў рамках калектыўнага падсвядомага, што рэалізуецца ў снах, неўрозах, трызненні і творах мастацтва. Калектыўнае падсвядомае – не толькі праява мінулага, а таксама сховішча “зародышей будущих психических ситуаций и идей”. Вобразны тып мыслення мастака ляжыць у цэнтры ўзаемадзеяння вуснапаэтычнай традыцыі і міфалогіі. В. Фрэйдэнберг адзначае: “Основную роль при переходе мифологии в фольклор играло нарождение реалистического мировосприятия в форме понятий. Понятия выветривали из мифа его конкретные и прямые смыслы. Это и закладывало основу фольклора, который тщательно воспроизводил все наследие мифологии, понятое, однако, реалистическим мировосприятием”. Такім чынам, у літаратурным творы раскрываецца творчы патэнцыял аўтара, які эксплікуецца праз фальклорна-міфалагічныя вобразы, матывы, сюжэты.

Фальклорна-міфалагічныя сістэмы каштоўнасцяў як спосабы асэнсавання свету адрозніваюцца адна ад адной, а міфалагічны вобраз або міфа-

лагічнае ўяўленне з’яўляюцца семантычнай рэакцыяй першаснай думкі на пачуцці аб’екта менавіта ў яго пачуццёвай прысутнасці. У паэзіі беларускіх творцаў назіраецца сінтэз архаічнага разумення навакольнага асяроддзя і асабістага светапогляду. Можна таксама канстатаваць сінкрэтычнае ўспрыманне вобразаў, якое адначасова спалучае ў сабе зрокавыя, тактыльныя і акустычныя адчуванні. Да апошніх мы адносім, напрыклад цішыню як супрацьлегласць гуку, які таксама ўспрымаецца пачуццёва. Ці вобраз зорак і месяца. Можна трактаваць месяцовыя вобразы як жаночыя сімвалы, што характэрна для сусветнай светапоглядной традыцыі, у той час як у праславянскіх вераваннях месяц выступае ў мужчынскім абліччы. Нашы продкі выкарыстоўвалі вобраз зорак у замовах. Адпаведна, да гэтых астральных святілаў звярталіся ў рытуалах, алюзія на якія ў вершах Максіма Багдановіча і Янкі Купалы прадстаўляе згадкі пра забытыя гульні, якія часта ляжаць у аснове рытуалаў. В. Тэрнер паказваў на міфапаэтычнае паходжанне рытуалаў, адзначыўшы, што гэта “стереотипная последовательность действий, охватывающих жесты, слова и объекты, исполняемые на специально подготовленном месте и предназначенные для воздействия на сверхъестетсвенные силы или существа в интересах и целях исполнителей; ритуалы могут быть сезонными, зависящими от обстоятельств, по случаю бедствия, гадания, церемонии посвящения, жертвоприношения”. Так, Э. Касірэр, звязваючы міфалагічную свядомасць з перыядычнасцю і рытмам чалавечага быцця, казаў, што “с этим тесно связаны ритуалы перехода из одной жизненной фазы в другую; рождение и смерть, беременность и материнство, вступление в брак и т.д. приобретают здесь специфический смысл; в каждой фазе выявляется другое «я» человека и индивидуальная жизнь выглядит как смена рождений и смертей”. Гэтак жа ўскосна можна патлумачыць ужыванне вобраза ільну праз расшыфроўку сімволікі гэтага архетыпа, які ў народна-песеннай традыцыі ўвасабляў дзявочую прыгажосць і цнатлівасць, а таксама быў сімвалам шлюбу ў даўнія часы, бо выкарыстоўваўся ў абрадавых песнях.

Мастацкае міфамысленне сублімавана сінкрэтычнай першабытнай культурай. Міфалагічна-фальклорныя вобразы адпавядаюць міфалагічна-абрадавай сферы нацыянальнай традыцыі, валодаюць пэўным комплексам прыкмет, якія з’яўляюцца асновай сэнсава-функцыянальнай пераарыентацыі ў ходзе трансфармацыі ў літаратурны кантэкст, што выяўляецца ва ўзнікненні або зрушэнні этыка-эстэтычных сэнсавых узроўняў, пашырэнні семантычнага поля, трансфігурацыі асноўных рыс, “эўфемізацыі” і індывідуалізацыі вобраза. Такім чынам, у паэтычнай творчасці назіраюцца пераасэнсаванне традыцыйнага светапогляду беларускага народа, вуснапаэтычнай сімволікі; індывідуальна-аўтарская інтэрпрэтацыя міфалагічных вобразаў, матываў і сюжэтаў, расшыфроўка якіх патрабуе інтэлектуальнай падрыхтоўкі чытача.

Можна казаць пра міфалагізм мастацкага мыслення як сукупнасць трансфармаваных у слоўна-мастацкай сістэме ідэй, вобразаў, матываў, якія бяруць пачатак з міфа і закранаюць ідэйна-сімвалічны змест літаратурнага твора; як прыём паэтычнай арганізацыі матэрыялу ў літаратурным творы

праз выкарыстанне сістэмы вобразаў, блізкай да пабудаванай міфалагічным мысленнем або семантычна трансфармаванай у нетрах вусна-паэтычнай творчасці (міфалагічны фальклярызм), якая ў творы выступае як мастацкі сродак выражэння пэўных самабытных, устойлівых нацыянальных духоўных канстант, паглыблення сэнсавых узроўняў твора. Такім чынам, міфапаэтычная мадэль свету ў беларускай літаратуры характарызуецца культурнай стэрэатыпнасцю і ўскладняецца семантычнымі мадыфікацыямі індывідуальна-аўтарскага эмпірычнага вопыту. Пераасэнсаванне міфалагічных матываў на аснове народнапесеннага матэрыялу ў лірыцы прывяло да ўскладнення метафарызацыі і паўплывала на фарміраванне асаблівай паэтычнай манеры творцаў. Вобразнае напластаванне на традыцыйную вуснапаэтычную сімволіку паглыбляе і трансфармуе этнаментальныя анталагічныя ўяўленні, рэалізуючы непаўторны міфалагічны свет пісьменнікаў.

ПРОБЛЕМЫ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Н. А. Богданова

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ МИКРОТЕМ РАЗНЫХ РЕГИСТРОВ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ФОРМУЛЫ ТЕКСТА

Схожие композиционные принципы построения текстовых фрагментов можно обобщить в виде логико-семантической формулы текста. Построение таких формул является способом моделирования содержательного развертывания текста и может помочь увидеть инвариантные черты логики сюжетного развертывания, присущей текстам одной тематики, одного автора, одного жанра. Метаязык логико-семантического описания содержания текстов должен учитывать наличие главных и второстепенных опорных слов, рематические доминанты текстовых фрагментов, а также типизированные формы передачи информации.

Некоторые обобщенные типы содержания, которым свойственны определенные типы оформления, различались еще в античной риторике. В современных исследованиях они обозначаются как *композиционно-речевые формы* (М. П. Брандес, Е. А. Гончарова, И. П. Шишкина), *функционально-смысловые типы речи* (Н. С. Валгина; О. А. Нечаева; В. В. Одинцов), *коммуникативные/речевые регистры* (Г. А. Золотова). Подход, разработанный в рамках коммуникативной грамматики русского языка Г. А. Золотовой, интегрирует в себе весь накопленный опыт изучения текста как речевого произведения с точки зрения его композиционной структуры, а также отличается комплексным рассмотрением текста как единства диалогической и монологической форм речи, четким разграничением композиционных единиц, непосредственно продвигающих повествование, и единиц, сообщающих дополнительную информацию.

В данной работе рассмотрим различия изобразительного и репродуктивного речевых регистров.

В изобразительный (репродуктивном) регистре говорящий/пишущий воспроизводит непосредственно сенсорно наблюдаемое в конкретной длительности или сменяемости действий, состояний, находясь – в реальности или воображении – в хронотопе происходящего. Коммуникативная функция блоков изобразительного регистра заключается в воспроизведении, репродуцировании средствами языка фрагментов, картин, событий действительности как непосредственно воспринимаемых органами чувств говорящего, наблюдателя, локализованных в едином с ним хронотопе (реально или в воображении).

Информативный регистр сообщает о фактах, событиях, свойствах, поднимающихся над наблюдаемым в данный момент, отвлеченных от конкретной длительности единичного процесса. Это сфера не прямого наблюдения, а знания, полученного либо в результате неоднократного наблюдения, опыта, узуса, либо в результате логических мыслительных операций. Комму-

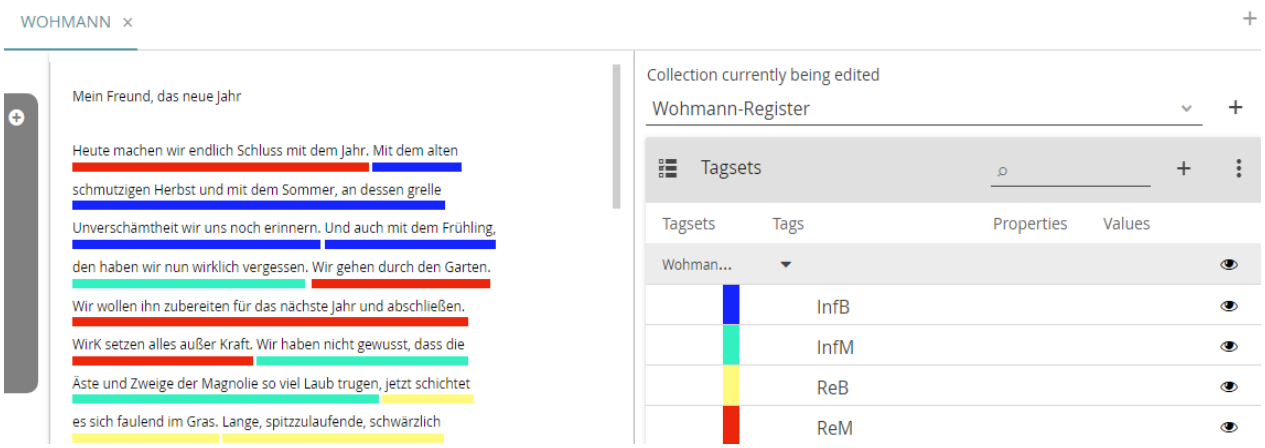
никативная функция блоков информативного регистра состоит в сообщении об известных говорящему явлениях действительности в отвлечении от их конкретно-временной длительности и от пространственной отнесенности к субъекту речи.

В качестве иллюстративного материала мы проанализировали рассказ Г. Воман «Mein Freund, das neue Jahr», текст котого был обработан с помощью приложения CATMA 6. Программный нтструмент CATMA разработан для создания аннотированных текстов, а именно для создания исследовательских тегсетов, аннотирования текстов и визуализации результатов работы. Для аннотирования текстовых фрагментов нами было выбрано 4 тега, соотвествующих 2 коммуникативным регистрам – репродуктивному и информативному (таблица).

Тегсет коммуникативных регистров

Код тега	Название тега	Описание тега
ReB	репродуктивный регистр описательный подрегистр	непосредственно наблюдаемые описания главного, второстепенного, прочего субъектов, объектов, места, времени
ReM	репродуктивный регистр повествовательный подрегистр	непосредственно наблюдаемые описания действий главного, второстепенного и прочего субъектов
InfB	информативный регистр описательный подрегистр	дополнительная информация по описанию главного, второстепенного, прочего субъектов, объектов, места, времени
InfM	информативный регистр повествовательный подрегистр	повестование о действиях главного, второстепенного и прочего субъектов, не участвующее в непосредственном сожетодвижении

Как видно из таблицы, в каждом регистре были разграничены повествовательный и описательный подрегистры. При этом фрагменты, относящиеся к иным регистрам, в тексте не аннотировались. Пример разметки текстовых фрагментов изображен на рисунке.



Из аннотированных 57 текстовых фрагментов 34 относятся к репродуктитвному регистру, 23 – к информативному.

ReM представлен 22 фрагментами. Сюда относятся описания действий главных героев, совершаемые в момент повествования *(Wir nehmen den Schlauch in die Hände. Wir senken das Schlauchmaul in den Fischteich und saugen das Wasser durch seinen dünnen Leib an)*, а также намерения героев совершить действия в ближайшем будущем *(Wir wollen ihn zubereiten für das nächste Jahr und abschließen)*. Также сюда отнесены действия героев в прошлом, имеющие непосредственное отношение к настоящему *(Aber Carlus, unser Bruder, hat Blätter in den Teich geworfen und für die Fische Verstecke gemacht).*

ReB представлен 12 фрагментами. К ним относятся описание погоды (*Es ist heiß*), описание природы (*...rings um die Stämme liegen jetzt Kränze von schwarzen blanken Herbsthölzern*), описания состояния главных героев (*…uns ist schlecht am Magen, wir haben vom Morgen bis zum Abend pelzige Zungen von den Süßigkeiten),* описания объектов (*Die Puppen sehen aus wie fremde Puppen aus*).

InfB содержит 22 фрагмента, включающие воспоминания героев (*...Mit dem alten schmutzigen Herbst und mit dem Sommer, an dessen grelle Unverschämtheit wir uns noch erinnern*), мысли героев о будущем (*Schließlich ist bald Weihnachten*), представление отдельных героев (*Dora ist meine jüngere Schwester*), сообщения о нюансах личной жизни главной героини (*Ich habe schon einen Freund*).

InfM содержит 1 фрагмент дополнительной информации, описывающий действия героев в прошлом, (*fett schlafen sie im Eimer, den er aus der Küche entwendet hat*).

Статистика распределения фрагментов по регистрам говорит о том, что перед нами не отличающееся сильной динамикой сюжетодвижения повествование с большим количесвом элементов описания объектов вне хронотопа основных событий. То есть автору важнее дополнять непосредственно воспринимаемые события штрихами, деталями из области общих состояний, умозрительной сферы. При этом некторые штрихи особенно четко выделяются на фоне остальных. Это мысли об окончании поры года, сезона, года в целом (*Heute machen wir endlich Schluss mit dem Jahr; ...dass wir mit dem Teich Schluss machen; Schluss mit dem Garten; Schluss mit dem alten Jahr; Schluss mit allen alten Jahren*) и ожидании Рождества (*Schließlich ist bald Weihnachten. Bald ist Weihnachten*). Примечательно, что этот же «штрих» встречается далее в реактивном регистре (*Bald ist Weihnachten*). При этом сообщение о каких-либо дополнительных событиях не играет роли для данного произведения.

Т. В. Бусел

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАПРАВЛЕНИЯ АВТОМАТИЧЕСКОЙ ГЕНЕРАЦИИ ТЕКСТОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

За последние 5–10 лет в сфере компьютерной лингвистики произошли качественные изменения, предопределившие активное развитие технологии искусственного интеллекта. Искусственный интеллект (ИИ) – это технология не только настоящего, но и будущего, по сути, это наделение компьютеров человеческими способностями, важнейшей из которых является владение языком. Все знания человечества записываются и передаются на естественных языках (ЕЯ), поэтому не удивительно, что способность машин понимать человеческий язык, общаться с людьми, генерировать и переводить тексты находится в фокусе многих научных исследований.

Британский ученый А. Тьюринг был одним из первых, кто всерьез задумался о потенциале ИИ, он верил, что однажды интеллект машин сможет сравняться с человеческим. А. Тьюринг выдвинул идею теста: если в ходе беседы человек не может отличить машину от другого человека, значит, машина достигла уровня человеческого интеллекта. В 2015 г. программа «Eugene Goostman» сумела успешно пройти тест Тьюринга на русском языке.

Технологии обработки ЕЯ, базирующиеся на достижениях ИИ и компьютерной лингвистики, постоянно совершенствуются. Крупными частными компаниями и государственными организациями востребованы системы, моделирующие различные виды речемыслительной деятельности людей, связанные, в первую очередь, с автоматизацией процесса понимания и порождения текстов на ЕЯ. На практике такие системы открывают новые возможности для создания многоязычного информационного контента доступного большому количеству пользователей во всем мире.

Лингвистические ресурсы, необходимые для компьютерной реализации понимания текстов, уже созданы и используются в системах автоматического перевода, индексирования, аннотирования и реферирования. Сложнее обстоит дело с созданием систем, которые позволяют генерировать тексты на ЕЯ. Исследованиями в этой области занимаются ведущие научные центры и университеты мира: Эдинбургский университет в Шотландии, Массачусетский, Стэндфордский и Колумбийский университеты в США, Монреальский университет в Канаде, а также МГУ имени М. В. Ломоносова и Российский НИИ искусственного интеллекта.

Основные трудности, с которыми сталкиваются ученые и разработчики систем, моделирующих интеллектуальную деятельность человека по порождению текстов, как правило, носят лингвистический характер. Их решение связано с формализацией грамматики и лексических описаний, выявлением правил и процедур преобразования семантических структур в естественно-языковую форму, с исследованием лингвистических характеристик текстов и риторических приемов организации их содержания, а также языковых средств выражения связности текста и рядом других довольно сложных задач.

Автоматическая генерация текстов может быть осуществлена в рамках различных подходов (М. В. Болдасов, Р. Дейл, Дж. Лестер, Э. Райтер, Р. Рубинофф, Е. Г. Соколова, Э. Хови), которые основаны на использовании шаблонов (готовых текстовых фрагментов) и лингвистических знаний. Недостаток первого подхода заключается в том, что он не может быть использован для моделирования содержания и структуры порождаемого текста, поскольку предполагает алгоритмическую подстановку готовых текстовых фрагментов (предложений, которые обычно имеют цифровой идентификатор и содержатся в базе данных в виде списка) в заданные позиции в документе без какой-либо их дополнительной обработки.

Второй подход основан на использовании лингвистических правил, которые применяются для эксплицитного описания знаний о структуре и содержании генерируемого текста, а также знаний, которые позволяют выразить это содержание языковыми средствами. Архитектура системы автоматической генерации текстов, основанная на данном подходе, как правило, состоит из нескольких модулей, обеспечивающих координацию всех уровней лингвистического описания языка. Модуль планирования содержания текста включает два подмодуля, работающих в тесном взаимодействии. Первый подмодуль определяет, какая информация будет участвовать в генерируемом тексте, а второй – порядок следования информации в документе. Результатом работы данного модуля является логико-семантическая модель текста.

В модуле языкового оформления текста происходит выбор лексических и грамматических средств, представленных в базе знаний системы, которые необходимо использовать, чтобы выразить содержание, сформированное в первом модуле. На данном этапе генерации осуществляется выбор лексических единиц и их грамматических форм, выполняется морфологическое согласование между членами грамматических групп, а также проверка соответствия выбранных слов структурно-семантическим и лексико-семантическим правилам сочетаемости. Таким образом, данный модуль переводит логико-семантическое представление, построенное предыдущим модулем, в текст на ЕЯ.

Наиболее эффективным в настоящее время является подход к решению задачи автоматической генерации текста, который базируется на нейросетях и предполагает использование алгоритмов машинного обучения. Нейросети, которые обучаются на огромных объемах данных, называются языковыми моделями. Большие языковые модели – одно из наиболее востребованных и интересных направлений развития ИИ. Принцип работы таких моделей основан на определении вероятностного сочетания слов и их значений в заданном контексте с использованием определенных алгоритмов.

Ведущие позиции среди современных языковых моделей занимает многоязычная языковая модель BLOOM (BigScience Large Open-science Open-access Multilingual Language Model), созданная в 2022 г. специалистами из Французского национального центра научных исследований (French National Center for Scientific Research). Данная модель обладает более чем 176 мил-

лиардами параметров, которые определяют, как ИИ выполняет вычислительную задачу. Чем больше таких параметров включает в себя языковая модель, тем более сложные задачи ей под силу.

Модель BLOOM обучали на огромном количестве языков, поэтому она может отвечать на вопросы, вести диалог, а также обрабатывать, генерировать и перефразировать тексты на 46 естественных языках, включая французский, испанский, русский, арабский, английский, вьетнамский, китайский, индонезийский, каталанский, хинди, бенгали и т.д. Среди основных проблем в работе с языковой моделью эксперты выделяют сложность обновления базы фактов, на которых обучена модель, и отсутствие ссылок на источники.

Модель BLOOM создана по принципам «открытой науки». Ее можно использовать в образовательных и научных целях, создавать уникальный качественный контент за считанные минуты: статьи, рефераты, сочинения, научные работы и т.д. Следует отметить, что возможности ИИ вызывают справедливые опасения у научного сообщества, поскольку доказать плагиат в таком случае – довольно сложная задача. Как отмечают эксперты, существуют несколько потенциальных способов использования BLOOM в образовании:

1. В качестве инструмента для изучения языка. Генератор текстов может быть использован для того, чтобы помочь студентам практиковать свои языковые навыки, создавая тексты на определенном языке или в определенном стиле.

2. Как способ изучения искусственного интеллекта. Студенты могут использовать генератор текстов как способ узнать о работе нейронных сетей и о том, как они могут эффективно применяться для автоматической обработки ЕЯ (Natural Language Processing).

Разработчики языковой модели BLOOM отмечают, что внедрение ИИ значительно расширило область применения технологии автоматической генерации текста и синтеза речи. В недалеком будущем синтез станет применяться для автоматического создания новостных сюжетов, озвучивания фильмов, игр и интерактивных образовательных курсов. Каждый сможет создать цифровую копию своего голоса и свободно общаться на различных языках. Таким образом, языковая модель BLOOM может помочь пользователям в решении различных лингвистических задач, а также сделать процесс обучения интереснее и эффективнее.

В. А. Василевская, В. М. Василевская

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММНОЙ СРЕДЫ TURBOSITE ПРИ СОЗДАНИИ ЭУМК

В настоящее время одним из приоритетов в системе образования является эффективное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) являются важной частью контента учебно-образовательных ресурсов, базиру-

ющихся на использовании современных ИКТ. ЭУМК представляют собой программный мультимедиапродукт учебного назначения, содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности.

Вслед за А. И. Татаринцевым (2012), назовем основные достоинства электронных учебно-методических комплексов:

- разнообразие форм представления информации (аудио, видео, графика, концептуальные и интеллект-карты и т.п);
- разделение заданий по уровню сложности, что позволяет реализовать принципы дифференциации и индивидуального подхода в обучении;
- интенсификация самостоятельной работы обучающихся (в том числе, развитие умений самооценки и самоконтроля);
- повышение мотивации и познавательной активности за счет разнообразия форм работы и использования различных форм представления информации;
- регулярная объективная оценка результатов деятельности обучающихся.

ЭУМК включает:

- теоретический раздел (материалы для теоретического изучения дисциплины);
- практический раздел (материалы для проведения практических и семинарских занятий);
- раздел контроля знаний (тесты и задания для проверки усвоения учебного материала обучающимися, а также критерии оценивания);
- вспомогательный раздел (материалы, рекомендуемые для изучения дисциплины, в том числе дополнительные материалы для самостоятельной работы);
- учебную программу по изучаемой дисциплине.

В этой связи актуальной является задача достижения высокого качества подготовки преподавателями ЭУМК при минимальных затратах времени и ресурсов. С целью оптимизации данного процесса была разработана бесплатная программная среда TurboSite. С ее помощью любой человек, не имеющий навыков программирования, способен создать структурированный по основным разделам ЭУМК в виде HTML-сайта. При этом созданный с помощью TurboSite электронный учебник будет работать на любой операционной системе и открываться в любом современном браузере ввиду невысокой ресурсоемкости (ЭУМК не будет предъявлять большие требования к ресурсам компьютера без особой необходимости).

Программная среда TurboSite имеет русскоязычный интерфейс и проста в использовании. Данная программная среда имеет встроенный текстовый редактор, позволяет вставлять графику, видео (как созданные самостоятельно, так и видео с YouTube), QR-коды на необходимые материалы, гиперссылки на различные ресурсы. Средствами TurboSite можно создавать тесты для контроля усваиваемого материала.

При создании ЭУМК преподавателю нужно:

- выбрать тему оформления (в TurboSite встроено много готовых шаблонов оформления будущего ЭУМК);
- добавить страницы;
- заполнить поля (название и описание ЭУМК, информация об авторе и т.д.);
- добавить информационные блоки;
- вставить аудиофайлы, видеофайлы, картинки, таблицы и т.д.).

Используя TurboSite при создании ЭУМК, преподаватель получает возможность:

- упорядочить весь необходимый массив материалов (видео, картинки, аудио, текст, и т.д.);
- пользоваться удобной навигацией (оглавление с возможностью быстрого перехода к нужному разделу, система гиперссылок);
- поддерживать актуальность содержания ЭУМК (возможность добавлять, удалять, настраивать и регулировать его наполнение);
- с легкостью распространить материал среди обучающихся;
- использовать ЭУМК как лекционное пособие;
- менять порядок и способ подачи материала в зависимости от работы группы;
- создавать JavaScript-тесты для промежуточного и итогового контроля;
- осуществлять обратную связь с обучающимися посредством специальных форм.

И, наконец, преподаватель может посвятить больше времени творческой работе и профессиональному росту, поскольку использование TurboSite значительно сократит затраты времени и сил при создании ЭУМК.

Кроме того, повышается эффективность учебного процесса, поскольку такой ЭУМК обеспечивает обучающимся доступ ко всему необходимому массиву материалов и позволяет работать с ним в удобное время, в любом месте и в подходящем для себя темпе.

Созданные на TurboSite ЭУМК обладают адаптивностью к различным устройствам. С ними можно работать как на компьютере (своем или университетском), так и на планшетах и смартфонах – везде, где есть доступ в Интернет. Это способствует повышению интереса к обучению и лучшему усвоению учебного материала в процессе работы с удобным современным программным продуктом.

Е. С. Василенко, Н. В. Шалимо

BIG DATA ПРОТИВ ФЕЙКОВ

Насущная проблема современного общества – фейковые новости. СМИ, различные мессенджеры и социальные сети способствуют быстрому распространению сомнительных новостей, вводя людей в заблуждение. В свою

очередь, это может привести к массовой дезинформации, манипуляциям и общественным кризисам. Ученые из университетов США совместно с японскими коллегами предложили метод обнаружения фейковых новостей с помощью измерения разнородности тем. Предметом исследования послужили новости и различного рода сообщения после японского землетрясения в марте 2011 года. В социальной сети Twitter распространилось множество слухов о взрыве на нефтехимическом комплексе, что спровоцировало массовую панику, которую едва удалось остановить после официальных правительственных новостей.

Метод обнаружения фейков, который предложили ученые, заключался в вычислении разнородности тем с помощью подхода «микрокластеризации». Обычная кластеризация – это метод анализа данных путем упорядочивания этих объектов в сравнительно однородные группы. Микрокластеризация, в отличие от обычной, собирает данные в более мелкие однородные группы и создает набор тем, каждый из которых состоит из одного или нескольких кластеров. Затем с помощью алгоритма «полировки» данных (Data polishing) начинается процесс извлечения микрокластеров. В данном исследовании в микрокластеры объединялись ключевые слова из твитов о взрыве на нефтехимическом комплексе. Далее исследователи анализировали изменение тематики в кластерах. При этом вычислялась мера разнородности тематики, учитывающая как количество кластеров, так и количество слов в одном кластере.

Первоначально строился график твитов, в котором каждый твит являлся узлом. Расстояние между двумя узлами – это два твита, чье сходство по коэффициенту Жаккара больше 0,3. Это входные данные. Затем группы ключевых слов извлекались микрокластеризацией с использованием метода Data Polishing.

Ученые пришли к выводу, что сообщения о реальных событиях отличаются от фейков большей разнородностью. А для фейковых новостей характерна меньшая тематическая разнородность сообщений.

Объясняют это тем, что люди, которые писали правдивые твиты, могли изменить свое мнение и содержание постов, получив новую информацию. В результате показатель разнородности возрастал, даже если количество твитов не увеличивалось. А вот пользователи, которые писали в Твиттере фейковые новости, продолжали отстаивать свое мнение, основываясь на одних и тех же ложных утверждениях. Соответственно, уровень «разнородности мнений» остался прежним и количество кластеров не менялось, даже если количество твитов увеличивалось.

Таким образом, был применен следующий алгоритм выявления фейков: есть входные данные (твиты), из которых извлекли ключевые слова, проанализировали их в течении определенного времени и выявили уровень «разнородности» мнений в кластерах, из чего сделали вывод, какие твиты фейковые, а какие – нет.

Изнутри это устроено следующим образом: микрокластеры – это группы записей, которые имеют высокий уровень схожести. То есть это твиты, которые включают одинаковый набор слов.

Для реальных новостей связь между количеством твитов и количеством микрокластеров является линейной. Т. е. чем больше пользователи пишут о каком-то реальном событии, тем разнообразнее обсуждение. Для фейковых новостей количество микрокластеров намного ниже, чем количество твитов во многих периодах времени. Ученые предположили, что фейковая новостная лента с большей вероятностью будет иметь меньшее разнообразие тем, поскольку здесь меньше фактов, о которых следует сообщать.

Таким образом, этот метод может помочь фильтровать информацию и очищать ее от «вбросов» в полуавтоматическом режиме.

Р. В. Детскина, О. В. Великая

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ АНАЛИЗА В СИСТЕМАХ АВТОМАТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Бурное развитие научно-технического перевода обусловлено постоянным развитием технической индустрии, международных отношений, подписанием многочисленных договоров и контрактов с зарубежными представителями, увеличением объема коммерческой информации, что в первую очередь отражается в объеме переводимых документов.

Развитие машинного перевода (МП), которое фактически началось в конце 40-х гг. прошлого века, продолжается и по настоящее время. Интерес ученых к машинному переводу не теряет своей актуальности и в XXI веке. Во-первых, спрос на переводы в мире постоянно увеличивается по мере того, как все больше стран приобщаются к мировой цивилизации. Перевод с одного языка на другой – единственный эффективный способ обеспечения межъязыковой коммуникации, объем которой возрастает с каждым годом.

Другие способы преодоления языковых барьеров на пути коммуникации – разработка или принятие единого языка, а также изучение иностранных языков – не могут сравниться с переводом по эффективности. С этой точки зрения можно утверждать, что альтернативы переводу нет, так что разработка качественных и высокопроизводительных систем МП способствует разрешению важнейших социально-коммуникативных задач.

Высока также и научная привлекательность проблемы МП, что обусловлено комплексностью и сложностью компьютерного моделирования данного процесса. Как вид языковой деятельности перевод затрагивает все уровни языка – от распознавания графем (и фонем при переводе устной речи) до передачи смысла высказывания и текста.

Кроме того, для перевода характерна обратная связь и возможность сразу проверить теоретическую гипотезу об устройстве тех или иных языковых уровней и эффективности предлагаемых алгоритмов. Эта специфическая

черта перевода в целом и МП в частности привлекает внимание теоретиков, в результате чего продолжают возникать все новые теории автоматизации перевода и формализации языковых данных и процессов.

При моделировании процесса перевода в автоматизированной системе перевод рассматривается как многоуровневый процесс, где каждая процедура переводит компонент специального уровня.

Из этого следует, что исходные конструкции переводимого текста на каждом уровне анализа должны распознаваться, описываться и преобразовываться в выходные конструкции перевода, которые могут быть изменены на следующем уровне в соответствии с их структурными особенностями.

Таким образом, процесс перевода моделируется в системе МП как композиция лексических и семантико-синтаксических процессов. Изначально следует кратко охарактеризовать системы машинного перевода (МП) и раскрыть назначение текста в них.

Традиционно выделяют следующие системы МП (рисунок):

Технология машинного перевода на основе правил использует в своей работе два важных компонента (два словаря – словарь лексики и словарь грамматики): база словарной информации и анализ грамматических правил, охватывающих семантические, морфологические и синтаксические особенности обоих языков. На основе этих составляющих текст последовательно, предложение за предложением, преобразуется в текст на требуемом языке. Основной принцип работы таких систем – связь структур исходного и конечного текста.

Кроме этого, выделяются три подкатегории, которые будут определять то, для каких элементов языковой системы будут подобраны лингвистические правила.

Первая подкатегория – системы дословного перевода (Direct Machine Translation). Суть данной категории заключается в минимальном преобразовании текста: в них операция перевода требует минимума операций с входными данными: исходный текст постепенно превращается в текст на выходном языке путем замены всех его элементов, найденных в словаре, на переводные эквиваленты.

Вторая подкатегория – трансферные системы (Transfer-based Machine Translation (TBMT). Основа данной подкатегории – синтаксическая или синтактико-семантическая структура (или несколько вариантов такой структуры). Перевод структур осуществляется не прямым способом, а через построение для каждого предложения синтаксической или синтактико-семантической структуры. Этапы анализа и синтеза в них независимы: анализ, как правило, многовариантный, ведется в категориях входного языка, синтез – и категориях выходного. Связь обоих этапов обеспечивается третьим компонентом – этапом межъязыковых операций (трансформаций), это собственно перевод, или трансфер.

Третья подкатегория – интерлингвистические системы (Interlingua Machine Translation). Как предполагалось, эта технология позволит восполнить недостаток семантики при переводе путем создания специального метаязыка, семантического языка-посредника, универсального для разных пар естественных языков.

Наиболее важным достижением данной подкатегории является модель «Смысл ↔ Текст», представляющая собой многоуровневую модель, которая позволяет перейти от текста к его смысловой структуре, записанной на некотором универсальном языке, после чего совершить обратный переход от записанной смысловой структуры к любому естественному языку.

Статистические модели перевода – Statistical Machine Translation (SMT) – возникли в первую очередь из-за невозможности описания языка только на основе правил. Это привело к созданию моделей, которые будут основаны на вероятностях и статистике, а не на грамматике.

Данная модель базируется на анализе большого количества данных и содержит два фундаментальных блока: модель перевода и модель языка. В качестве обучающих данных используется множество параллельных текстов, переведенных людьми как минимум на два языка – параллельные корпуса текстов.

Гибридная модель перевода – Hybrid Machine Translation – модель перевода, основанная на совмещение методов SMT и TBMT моделях. Методика применения гибридной модели заключается в использовании двуязычной базы часто встречающихся предложений – Translation Memory (TM). Данная система базируется на сравнении переводимых документов с данными, хранящимися в заранее созданной базе переводов. Такой подход позволяет не переводить один и тот же текст дважды, а обращаться к соответствующим сегментам в базе переводов, которые были выполнены ранее.

Нейронный перевод – Neural Machine Translation (NMT) – на данный момент является относительно новой и бурно развивающейся технологией. В основе системы нейронного машинного перевода лежат две основные идеи – рекуррентные нейронные сети и кодировка. Обычная нейронная сеть – это обобщенный алгоритм машинного обучения, который принимает список чисел и вычисляет результат.

Е. И. Ильина

ВЕКТОРНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЛОВ

Для многих автоматических операций с текстом компьютер должен «понимать» значение слова. Но как компьютер узнает, что слово *педагог* ближе к *наставнику*, чем к *инженеру*.

На сегодняшний день данная задача легко решается с помощью семантических моделей для естественных языков, в которых используется такое понятие, как *векторное представление слов*. Векторные представления слов позволяют хранить семантику слов в понятном для компьютера виде. Напомним, что семантическая модель данных (SDM) – это высокоуровневый, основанный на семантике, формализм описания баз данных и структурирования для баз данных.

Семантика – раздел лингвистики, изучающий смысловое значение единиц языка. В качестве инструмента изучения применяют семантический анализ. Другими словами, семантика – искусство выражения сложных смыслов через более простые. Например *идти* и *бежать*. И то, и другое обозначает ‘двигаться, попеременно передвигая ноги’, но в одном случае добавляется смысл ‘быстро’. То есть, семантика – искусство создания объяснений (дефиниций, как это называется в словарях).

Но бывает все гораздо сложнее. Например, что такое *проливной*? Это слово обозначает ‘очень сильный’, но сказать *проливной человек* будет неправильно (хотя человек на самом деле является очень сильным), потому что проливным бывает только дождь. Т.е. слово в определенных контекстах может иметь не собственное значение, а выражать некоторое общее значение в зависимости от того, к какому другому слову оно прилагается. Например *проливной дождь* это то же самое, что *жгучий брюнет*. Мы говорим о признаке, и о нем надо сказать в высокой степени. Получается, что в зависимости от ключевого слова функция слова становится совершенно другая (по аналогии с математической функцией). Значит, один из способов заниматься компьютерной семантикой – описывать лексические функции, т.е. выражать смысл слов математически.

Известный британский лингвист Джон Руперт Ферс всегда говорил о том, что значение слова определяется его контекстом. Он неоднократно писал: «Вы узнаете слово по окружающим его словам». Эта идея, которую в лингвистике называют дистрибутивной гипотезой, была взята на вооружение, и позднее была разработана теоретическая база для векторных представлений слов.

Одним из ключевых моментов в этой теории является понятие контекстного окна, т.к. контекстом слова принято называть слова, находящиеся на одинаковом расстоянии слева и справа от него. Традиционно используется окно размером 4, т. е берутся четыре слова слева от целевого слова (target) и четыре слова справа.

Самым простым видом векторного представления слова является частота, с которой данное слово встречается рядом с другим словом в тексте. Эти частотности принято хранить в матрице «слово/слово». Предварительно при этом исследуемый текст подвергается процессу лемматизации, т. е. процессу приведения словоформы к ее нормальной (словарной) форме.

Возьмем, например, скороговорку: *Ехал грека через реку, видит грека – в реке рак. Сунул грека руку в реку, рак за руку греку – цап!*. Составим для нее матрицу совместной встречаемости слов (табл. 1):

Таблица 1

Матрица совместной встречаемости слов

	в	видеть	грек	ехать	за	рак	река	рука	сунуть	цап	через
в	0	1	2	0	1	2	3	2	1	0	1
видеть	1	0	2	1	0	1	2	0	0	0	1
грек	2	2	1	1	1	3	5	2	1	1	2
ехать	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
за	1	0	1	0	0	1	1	2	0	1	0
рак	2	1	3	0	1	0	2	2	0	1	0
река	3	2	5	1	1	2	1	2	1	0	1
рука	2	0	2	0	2	2	2	0	1	1	0
сунуть	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0
цап	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
через	1	1	2	1	0	0	1	0	0	0	0

Рассмотрим строку, содержащую слово *рак*. Совокупность чисел, находящихся в этой строке, и будет является векторным представлением искомого слова *рак* (табл. 2).

Таблица 2

Векторное представления слова *рак*

рак	2	1	3	0	1	0	2	2	0	1	0

Но существуют и определенные недостатки этого метода т.к. он не дает нам понимания некоторых важных закономерностей, которые происходят в нашей повседневной речи. Мы очень много вещей пропускаем. Например: *Звонила Таня. У нее заболела няня*. Тут важно понять, что второе предложение это содержание того, что Таня сказала. Это то значение, слова *звонить*, которое мы можем узнать, если укажем, что же называется словом *звонить*.

Ю. Б. Крапивин

АВТОМАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ТЕКСТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Как показывает современная история развития научного познания мира, наиболее интересные и значимые результаты достигаются в научно-исследовательских предприятиях, объединяющих отдельные дисциплины в рамках некоторой глобальной научной проблемы. Такое объединение имело место, например, в 50-е и 60-е гг., когда возникло новое научное направление – искусственный интеллект, объединившее усилия математиков, психологов, специалистов в области робототехники, электроники, с тем чтобы научить ЭВМ в определенном смысле думать и вести себя подобно человеку (естественному интеллекту).

Обработка естественного языка (ЕЯ) – одно из наиболее динамично развивающихся направлений искусственного интеллекта в настоящее время, связанное с решением задач автоматической обработки информации, представленной на естественном языке. Центральными научными проблемами здесь являются: моделирование процесса понимания смысла текстов (переход от текста к формализованному представлению его смысла), а также синтез текста и речи (переход от формализованного представления смысла к текстам на естественном языке).

Существуя уже более полувека, оно в своем развитии опирается на результаты в области общей лингвистики, в том числе фонологии, морфологии, синтаксиса, семантики и прагматики, а также математики, информатики (computer science), психологии, социологии и др. Это, в свою очередь, означает междисциплинарный характер проводимых исследований, связанных с решением следующих прикладных задач.

1. Автоматизация инженерии знаний. Если рассматривать текст как источник знаний, то можно утверждать, что каждому типу знаний соответствуют определенные структурные единицы текста и отношения между ними, выраженные средствами естественного языка. Так, объектам соответствуют именные группы, фактам – отношения, выражаемые тройками «субъект-акция-объект», правилам – причинно-следственные отношения между фактами, выражаемые различными средствами языка. В то же время объекты, факты и правила в каждом отдельном случае становятся вполне

конкретными по своим атрибутам и отношениям, и, таким образом, речь тогда может идти в дополнение к основным о так называемых атрибутивных знаниях, таких как, например, знания о местоположении объекта, его параметрах и т.д.

2. Информационный поиск, включая автоматическое индексирование документов и запросов пользователя, реализуется с помощью систем информационного поиска. Их работа основывается на использовании процедуры индексирования, требующей лингвистической обработки и имеющей своей целью получение формального представления (поискового образа) и запроса, и документов, а также процедуры сравнения последних согласно определенному правилу – модели поиска с целью определения степени их соответствия (релевантности). В настоящее время наблюдается тенденция усиления лингвистической составляющей в системах информационного поиска. С целью повышения качественных показателей их работы необходимо осуществлять поиск во множестве документов, представленных на различных ЕЯ, а не только на языке документа-запроса (так называемая cross-language функциональность), что требует в свою очередь решения таких «лингвистически нагруженных» задач, как определение языка текстовых документов и их машинный перевод.

3. Задача автоматического определения языка текстовых документов заключается в определении языка, на котором написан документ или его часть. Решения, как правило, ориентированы на использование знаний о ЕЯ в пределах от уровня алфавита до лексико-грамматического уровня глубины ЕЯ, что вполне приемлемо по трудоемкости для их использования в промышленных системах автоматической обработки текста, а также ориентированы на возможности, предоставляемые методами машинного обучения, в том числе на базе искусственных нейронных сетей.

4. Машинный перевод (МП) текстовых документов с одного ЕЯ на другой (другие). При решении данной задачи в настоящее время применяются:

• статистические методы, в том числе и методы, основанные на примерах, суть которых состоит в том, что на основании параллельных корпусов текстов производится вычисление соответствия друг другу лексических единиц различных языков и их статистических характеристик, а также построение на их основе некоторой модели перевода, причем качество получаемого перевода напрямую зависит от объемов этих корпусов;

• лингвистические методы (методы, основанные на правилах), предполагающие построение модели перевода в соответствии с набором лингвистических правил, которые определяют нужную глубину анализа текста, а также возможную трансформацию грамматической структуры входного текста в эквивалентные ей структуры выходного текста;

• нейросетевые методы реализуются на базе различных архитектур искусственных нейронных сетей и алгоритмов их обучения, а также корпусов текстов.

5. Автоматическая классификация текстовых документов. Она включает автоматическую категоризацию, т.е. распределение документов по заранее созданным категориям; кластеризацию – распределение документов по автоматически генерируемым группам или иерархиям групп; генерацию таксономий, т.е. создание иерархий концептов или тематических категорий. Решения также используют методы машинного обучения, в том числе на базе искусственных нейронных сетей, использующих тематические, формальные, структурные признаки текста и его составляющих.

6. Автоматическое реферирование текстов. Подразумевает автоматическое выделение на основе анализа текста наиболее важной с определенной точки зрения информации из документа и представление ее пользователю в том или ином виде. Это может быть часть оригинального текста, набор отдельных его предложений, выделенных по определенному критерию, информация, соответствующая основным типам знаний – реферат в виде списка объектов (ключевых слов) или фактов, в виде иерархии объектов и т.д. Решения, как правило, реализуют подходы на основе извлечения предложений – используется оценочная функция важности информационного блока (предложения), которая рассчитывается на основании статистических параметров текста (например, по частоте встречаемости слов в тексте), или извлечения содержания – генерация реферата с порождением нового текста, содержательно обобщающего первичный документ или документы.

Для решения вышеперечисленных, а также связанных с ними задач (автоматическое выделение именованных сущностей, автоматический анализ тональности текста, автоматический синтез текста, организация вопросно-ответного и диалогового взаимодействий с пользователем на ЕЯ) требуется проведение автоматического лингвистического анализа текста, который в современных информационных системах, как правило, реализуется с помощью лингвистических процессоров, обеспечивающих следующие основные уровни такого анализа:

1) предварительное форматирование текста (преформатирование);
2) лексический анализ;
3) лексико-грамматический анализ;
4) синтаксический анализ;
5) семантический анализ.

Уровень глубины анализа текста ЕЯ, как и ЕЯ-запроса пользователя (в задачах информационного поиска, организации вопросно-ответного и диалогового взаимодействий с пользователем на ЕЯ), в каждом конкретном случае зависит от особенностей целевой задачи, в том числе и от необходимых критериев оценки ее качества решения и их значений.

Что касается приложения практических результатов рассмотренных прикладных задач, то качественное решение требуется во многих сферах бизнеса: это и контактные центры организаций, которым требуется оперировать большим потоком входящих запросов (автоматически разделять их на категории, определять темы, подбирать варианты ответов, а также информи-

ровать конечных пользователей с помощью чат-ботов), торговые и информационные интернет-площадки заинтересованы в качественном и оперативном поиске по своим каталогам, внедрении диалоговых и рекомендательных систем, а в сфере маркетинга и PR имеет место освещение деятельности компании в медиа и отслеживание, какой образ создается у аудитории.

Важной характеристикой проводимых исследований в рамках направления по обработке естественного языка особенно актуальной в современных экономических условиях является низкая стоимость материально-технической базы (в отличие от робототехники и машиностроения) при сопоставимой отдаче от результатов внедрения готовых технологических решений.

О. И. Копач, М. Лис

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АВТОМАТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ТОПОНИМОВ АРИЗОНЫ

На сегодняшний день создание электронных информационных систем является наиболее продуктивным способом предоставления доступа к региональному топонимическому материалу и его статистической обработки и интерпретации. Принципиальное разнообразие лингвистической и экстралингвистической информации, закодированной в именах географических объектов, а также системный характер топонимии в целом требуют обращения современных топонимистов к способам ее структурирования в контексте задач компьютерной лексикографии, содействующей обработке и систематизации больших массивов данных, хранимых и управляемых с помощью компьютера.

Опишем кратко особенности построения словарной статьи и принципы организации данных в моделируемом словаре топонимов штата Аризона (США), а также представим основные аспекты компьютерной обработки данных топонимии с помощью созданной нами базы данных. Материалом для создания словаря послужили собственные имена региона, извлеченные из словаря Б. Х. Грэнджера «Arizona’s Names».

Предварительная подготовка к составлению электронного словаря топонимов предполагает принятие решений исследователя по трем аспектам: 1) определение объектов описания; 2) выбор системы управления базой данных (далее – СУБД) топонимии; 3) организация макро- и микроструктуры моделируемого словаря. Рассмотрим их последовательно.

Анализ структурных и семантических особенностей материала исследования в нашей работе был ограничен собственными именами населенных пунктов (ойконимы), рек (потамонимы) и гор (оронимы). Согласно объекту лексикографического описания, данный электронный словарь является приватным словарем топонимов. Выборка названий осуществлялась в ходе работы со словарем и была механической или систематической, при которой первый элемент отбирался случайно, затем с шагом n отбирался каждый k

элемент. Размер генеральной совокупности при этом N = nk. В итоге реестр названий включил в себя каждое нечетное название со страницы. Объем полученной базы данных топонимов составил 649 единиц.

Выбор СУБД определялся простотой в использовании и эффективностью при работе с информацией определенного объема (до 5 Гб). Этим критериям удовлетворяет MySQL. Для разработки и администрирования базы данных MySQL нами использовалась графическая оболочка dbForge, благодаря которой автоматизировался рутинный процесс переноса информации из печатной формы в электронную, а также появилась возможность создавать SQL-запросы, не выходя из программы, и получать нужную информацию. Если пользователь не владеет MySQL, то может воспользоваться СУБД Microsoft Access, которая устанавливается с каждым пакетом Microsoft Office. Данная СУБД также позволяет осуществить запрос на выборку или воспользоваться функцией «Конструктор».

Топонимы Аризоны размещались в словаре в алфавитном порядке, что свидетельствует об алфавитном типе организации макроструктуры. Микроструктура состоит из нескольких зон. Первая – зона номинации, здесь представлено собственное имя географического объекта. Далее следует зона экстралингвистической информации, в которой представлены название округа, буквенно-цифровое обозначения населенного пункта, а также района. Данные зоны являются значимыми, так как это дает возможность анализировать ограниченную группу названий определенного округа или района. Следующая зона – зона пометок. В ней представлена этимологическая информация об имени, отсылающая к его происхождению, что является важным для определения мотивационной базы топонима. Четвертая зона представлена типом структуры названия. Здесь топонимы подразделены на простые, простые суффиксальные, составные и сложные. Пятая и последняя зона – зона дериватов, представленная видами мотивационных основ, заложенных в названии объекта. Обращение к ней позволяет составить выборку топонимов апеллятивного либо ономастического происхождения.

Таким образом, при составлении топонимического словаря нами были учтены такие принципы лексикографического описания, как номинативный, географический, этимологический и словообразовательный.

Логичной итерацией, или новым циклом развития созданного словаря, будет его перенос в форму веб- или мобильного приложения. Веб-приложение – это клиент-серверное приложение, где обмен данными происходит по сети, а хранение осуществляется на сервере. Для использования мобильного приложения Интернет не нужен, так как все данные переносятся в процессе установки на само устройство. Однако для создания одного из таких приложений требуется время и знание нескольких языков программирования. По этой причине доступ к конечному файлу и работа над ним осуществляется в офлайн-формате при поддержке сторонних программ – dbForge или Microsoft Access соответственно.

Особенности использования полученного словаря стоит рассмотреть на примерах использования двух программ, описанных выше.

Первый из примеров – выборка ста четных единиц с указанием исключительно их этимологии и мотивационных основ для исследования связей между языком и культурой региона в процессе номинации. Чтобы получить названия, стоящие под четным номером в таблице, нам нужно, чтобы целочисленный остаток от деления этого числа равнялся нулю. Вот какой код у нас получится:

```
USE arizona;
SELECT
`№`,
Title,
Etymology,
`Motivational base`
FROM toponyms
WHERE (`№` % 2) = 0
LIMIT 100;
```

Для выборки названий, стоящих под нечетным номером, нужно поменять строчку с оператором ‘WHERE’ на ‘WHERE (`№` % 2) > 0’.

Так работают запросы с применением оболочки dbForge. В программе Microsoft Access процесс создания запросов также легко осуществим в режиме конструктора. Смоделируем ситуацию: для проекта по лингвострановедению второго иностранного языка (английский) нужно подготовить информацию о горах Аризоны (так как территория штата находится в регионе под названием Basin and Ringe) и сделать вывод, является ли количество гор большим для данного региона по сравнению с другими.

Код, соответственно, имеет такой вид (его можно посмотреть в режиме SQL):

```
SELECT [toponyms].Title, [toponyms].Etymology
FROM [toponyms]
WHERE ((([toponyms].Title) Like "* Mountain")) OR ((([toponyms].Title) Like "* Mountains")) OR ((([toponyms].Title) Like "Mount *"));
```

Как видно из примера выше, нами выбраны только 2 поля – «Название» и «Этимология», как того требует задание. Условия отбора включают в себя шаблон, в котором название будет включать слова *mountain/mountains/mount* ‘гора, горная цепь, горы’.

Из сказанного выше следует, что, используя данный электронный словарь, можно выполнять различные запросы, касающиеся лингвистических и экстралингвистических характеристик топонимов Аризоны, и получать соответствующие результаты с возможностью последующего сохранения.

Электронный словарь обладает особенностями, выгодно отличающими его от печатного словаря, – такими как быстрый поиск, гипертекстовость, универсальность, мультимедийность, интерактивность и возможность быстрого редактирования содержимого. Обращение к электронной форме позволяет исследователю топонимии получить результат в считанные секунды (среднее время выполнения запроса – 0,007 секунд).

Создание автоматического словаря топонимов Аризоны решает такие задачи, как 1) фиксация единиц языкового уровня в удобном для современных исследований формате; 2) сохранение языковых данных; 3) оптимизация исследований для получения новых результатов; 4) верификация результатов исследования за счет обращения к материалу большого объема.

Представленный нами автоматический словарь топонимов Аризоны может использоваться как для анализа языковых и внеязыковых характеристик географических имен штата (семантика, структура и др.), так и в качестве модели для создания электронных словарей других регионов (в т. ч. Беларуси). Кроме того, результаты работы могут быть использованы на занятиях по лингвострановедению и компьютерной лингвистике, при проведении спецкурсов по топонимике (студенты в таком случае получают неограниченный доступ к электронному ресурсу, что способствует формированию целостного представление об изучаемом предмете).

Е. В. Марковская

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЧЕСКОГО И СТАТИСТИЧЕСКОГО КОРПУСОВ ТЕКСТОВ

Национальные корпусы текстов созданы как инструменты для научных исследований лексики и грамматики языка, а также для предоставления всевозможных справок, относящихся к указанным областям (лексика, грамматика, акцентология, история языка). В обычной жизни любой носитель языка не сталкивается с национальным корпусом и не использует его в своей языковой практике. Но такие корпусы, несомненно, остаются полезными для изучающих язык как иностранный и для исследователей данного языка.

Несмотря на очевидность этой пользы, ее причины и механизм реализации не исследованы в достаточной степени. Предлагается выполнить анализ в указанном направлении в категориях органического и статистического корпусов текстов.

Носители определенного языка также являются членами некоторого дискурсивного сообщества. Впервые о таком сообществе упоминал Дж. Суэйлз, в своей работе в 1990 году. Каждый носитель языка в течение своей жизни порождает два корпуса текстов:

• порожденные тексты (все сказанное или написанное индивидом за срок жизни);

• воспринятые тексты (все фактически услышанные или прочитанные за срок жизни индивида тексты).

Оба таких корпуса связаны и возникают именно в том дискурсивном сообществе или сообществах, участником которых является носитель языка. Данное сочетание корпусов, присущее каждому носителю языка, будем называть *органическим корпусом текстов*.

Если посмотреть на органический корпус с точки зрения онтологии, то мы увидим целостную, антропоцентричную коллекцию текстов. Она будет свободна от любых количественных и статистических категорий, не нуждаясь ни в каких критериях целостности. А идеальным, неограниченным в размерах, национальным корпусом является совокупность органических корпусов текстов всех носителей данного языка.

На основе данной модели сделаем вывод, что органический корпус текстов носителя языка «оказывается замкнутым в пределах определенного дискурсивного сообщества» (А. Ю. Мордовин). Это означает, что для понятия органического корпуса текстов основное значение имеют такие характеристики личности, как ее национальность, профессиональный, социальный, образовательный, возрастной, коммуникативный статус, характер ее межкультурных, межъязыковых и географических контактов. Для воспринимаемых текстов значение имеет фактическая пропорция различных форматов и жанров текстов.

Поэтому можно сделать вывод, что ни один национальный корпус текстов по определению не может в полной мере соответствовать языковому опыту каждого из носителей данного языка. С другой стороны, любой национальный корпус является статистическим, т.е. сточки зрения носителя языка – деперсонифицированным. Основываясь на определении А. Ю. Мордовина, укажем, что под «деперсонификацией следует понимать такую предметную и контекстуальную разнесенность текстов, которая, в пределах разумного допущения, не предполагает возможность их “соседства” в органическом корпусе текстов». Однако мы не можем трактовать деперсонификацию корпуса как хаотичное и бессистемное наполнение его текстами различных авторов, поскольку именно непрогнозируемое или только отчасти прогнозируемое восприятие различных авторов в процессе жизнедеятельности индивида является нормальным.

На основе логического анализа можно сделать вывод, что до широкого распространения печати и массовых коммуникаций основными авторами текстов, входящих в органический корпус определенного индивида, всегда были люди из ближайшего окружения, которые также состояли в общем дискурсивном сообществе. Даже нормативные тексты (законы, религиозные тексты) предполагали определенное авторство.

И лишь различные произведения устного народного творчества можно назвать текстами без известного авторства.

Таким образом, по мнению Мордовина, если сравнивать статистический и органический корпусы текстов, следует отметить, «что последний может включать лишь незначительное количество “случайно” прочитанных текстов, формат, тематика и способ размещения которых не соответствуют исходному дискурсивному сообществу индивида; в то время как большинство воспринятых текстов будут соответствовать уместному кругу устного общения и принятых для данного дискурсивного сообщества массмедийных ресурсов».

Вследствие этого наполненность текстами в органическом корпусе, практически определяется «занимаемым местом в дискурсивном сообществе, или соответственным “нарушением” его “границ”» (А. Ю. Мордовин).

Следовательно, существование органического корпуса текстов как совокупности порожденных и воспринятых текстов определенным индивидом – членом дискурсивного сообщества, является эмпирически обоснованным и подтвержденным на практике. И каждый наивный носитель языка сталкивается именно с таким корпусом. Однако такая реальность не отменяет полезность и целесообразность составления национальных корпусов.

Иначе говоря, для носителя языка национальный корпус текстов выступает в качестве справочной системы, которая при всей своей пользе не связана и не обязана быть связанной с фактически существующим органическим корпусом текстов носителя.

Таким образом наиболее оправданными стратегиями и методами при обучении языку являются те из них, которые учитывают, что их содержимое имеет ограничения относительно дискурсивных сообществ обучаемых и целевых иноязычных дискурсивных сообществ.

Показательно в данной связи высказывание А. Ю. Мордовина о важности для лингвистического или филологического исследования языковых/речевых явлений таких параметров корпусов, которые мы называем «статистическими». Именно они позволяют «опосредованно пересекать границы дискурсивных сообществ, обычно труднопреодолимые в естестенном языковом опыте и интроспекции, что и обуславливает новизну корпусного подхода».

Н. В. Шалимо, Е. С. Василенко

LIFELONG LEARNING – НОВАЯ НОРМА ЖИЗНИ

Стремление человека к приобретению знаний и умений известно с древних времен. Самый первый учебник, как утверждают современные историки, появился в Египте в XXII–XX веках до н.э. Назывался он «Кемит». В период Средневековья в Европе начали образовываться первые университеты на основе монастырских и иных начальных школ. Они носили названия *studium generale* – ‘всеобщая школа’. В 1728 г. был создан первый курс дистанционного обучения. Калеб Филипс из Бостона отправлял уроки своего курса почтой еженедельно.

Можно найти еще тысячи исторических фактов того, что образование изначально – человеческая потребность.

Современное образование все больше стремится быть индивидуализированным, то есть подстраиваться под потребности, темпоритм, понятийный аппарат каждого учащегося. И эта тенденция будет активно развиваться.

Образование становится фрагментированным, не столь монументальным, когда огромные объемы информации выдавались в течение месяцев или лет. Сейчас процесс стремится к гранулированности на уровне образовательной итерации продолжительностью 5–10 минут. Причем эта итерация максимально отжата по плотности смыслов, она практична в употреблении и эффективно стыкуется с любыми другими. Процесс обучения складывается из «пазлов» этих итераций различных индивидуализированных образовательных траекторий.

Образование должно быть эмоционально окрашенным, интерактивным, максимально увлекающим, соревновательным, развлекательным.

Также образование нуждается в сопровождении. В процессе индивидуализации образования все-таки требуется помощь человека – мотивационная и коучинговая поддержка. Сегодня работник образования – это чаще лектор, в будущем – это тьютер и коуч, сопровождающий студентов в прохождении образовательной траектории.

Также современное образование – кроссплатформенно, то есть проходит на любых устройствах и гаджетах.

Поэтому необходимо принять тот факт, что обучение – это некая новая норма жизни, а не определенный период. Это постоянный процесс – *lifelong learning*.

Надо попытаться начать самостоятельно направлять свою образовательную траекторию. Понять, куда вы развиваетесь профессионально, с точки зрения хобби, куда хотите развиваться в будущем, какой навык или профессию планировали бы освоить в долгосрочной перспективе. Можно наметить такие стратегические образовательные цели на 3–5, а лучше 5–10 лет. Затем провести по каждому из выбранных направлений предварительное исследование того, как можно этих целей достичь, посмотреть, какие есть предложения на рынке готовых программ, изучить возможность поучиться бесплатно.

Сейчас многому можно научиться бесплатно, но проблема в том, что не каждый обучающийся, особенно новичок, способен определить, что хорошо, а что плохо в объеме бесплатного контента. Как следствие, если он будет выстраивать самообразовательную траекторию без помощи специалиста, понимающего в предмете и в методиках построения образовательных продуктов, то он рискует получить бесполезную или неверную информацию. Поэтому идеальный сценарий – взять в свои руки общее руководство образованием, чтобы понимать, куда идешь.

Необходимо квалифицировать цели, понимать, зачем они нужны, чем каждая из них полезна и чего можно достичь платно или бесплатно. В идеале лучше иметь качественных дискуссионных партнеров – менторов, коучей, тьютеров – тех, кто компетентен в выбранном направлении, может показать несовершенства выбранного образовательного продукта, способы их устранения и поможет достроить самообразовательную траекторию в рамках каждой из образовательных целей.

Ставку лучше делать на практико-ориентированные методы получения знаний. Идеальный способ обучения – *Learning by doing*, то есть сначала делаешь попытку сделать что-то, а потом проходишь обучение по выбранному направлению или его части, советуясь с условным ментором, тьютером, коучем, и делаешь заново, исправляя ошибки, таким образом закрепляя знания и навыки.

Сегодня наиболее мудрые корпорации организовывают инкубатры-акселераторы стартапов, приглашают молодых ребят так, чтобы наблюдать за их развитием, иметь возможность инвестировать или купить на ранней фазе наиболее интересные решения. Это создает хороший тонус для самой корпорации, которая в силу своей природы имеет свойство застаиваться в развитии. А молодые стартаперы ее мобилизуют.

Корпорации сильно страдают от того, что часто не хватает людей, желающих экспериментировать, готовых брать риски.

Поэтому стартапы для корпорации – это источник молодых, ярких и амбициозных кадров, которые могут вдохнуть новую жизнь в корпорацию.

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

T. Kurs

THE USE AND FUNCTION OF PROVERBIAL LANGUAGE IN LITERATURE

Proverbs are found in almost all cultures. They capture the heart of human experience and suggest a lot about people's cultural values. Proverbs are one of the oldest literary forms and over time some have lost their meaning, some have been misused, some have migrated to other countries, some have been deliberately transformed. Is the proverb still respected nowadays in our technological society or is it out of season? Although the use of proverbial language was at its height in the distant past, a number of contemporary language scholars have investigated proverbial usage of authors in all kinds of literature such as poems, prose fiction, drama, which has revived interest in proverbial wisdom as a reflection of culture. Pondering the use of proverbs in short fiction raises the question of where exactly they are encountered and what purpose they serve.

Proverbs can sometimes be found in the titles of fictional works, and *Human Is* by Philip Dick is a good example of that. The story has a futuristic setting and gives the reader some glimpses of what Terran society is like. The protagonist Jill Herrick has a cruel husband who is only interested in his research. Despite being a human being, Lester is really inhuman. He is inconsiderate, cruel and mean. One day he goes to Rexor IV and comes back a different man. The Rexorian Lester is kind, romantic and polite. In other words, he is human by our standards. It turns out that he is not Lester but a Rexorian infiltrator. Jill feels quite happy with the new version of her husband, but the authorities suspect that Lester is not Lester, so she has to appear in court to testify. In this crucial scene Jill feigns ignorance and the couple leave the courtroom hand in hand. The title *Human Is* (*as human does*) echoes the proverb *Handsome is as handsome does*. It means that what you do is more important than what you look like. The title is not a complete version of the proverb; it is a mere allusion, which is common as titles in literature do not usually take the form of a complete sentence. The author Philip Dick wrote about the story later: "To me, this story states my early conclusions as to what is human. It is not what you look like, or what planet you were born on. It's how kind you are. The quality of kindness, to me, distinguishes us from rocks and sticks and metal, and will forever, whatever shape we take, wherever we go, whatever we become." The literary work is entitled proverbially to reinforce this idea.

Proverbial wisdom can also be incorporated into characters' speech. There is a proverb used by one of the characters in David Leavitt's *Gravity*. It is a moving

story which was written in an epoch of AIDS. Its two main characters include a young man called Theo who knows he is dying and his mother Sylvia who takes care of him. Theo's state is deteriorating, and it takes its toll on his mood. Sylvia encourages Theo to go out with her as if to assure him that he is still alive. Like the force of gravity mentioned in the title she pulls him back to life. In one of the scenes, Sylvia says: *You live and learn*. Theo responds to it by saying: *You live*. Judging by the response, he seems to be full of bitterness and resentment. From this exchange, not only do we see that proverbs are not outdated and can still be used naturally in an ordinary conversation, which fiction often tries to copy, but they also perform a special function in the literary work – addressing the theme of life and death and making the reader painfully aware of the character's state of mind.

Graham Greene's story *I Spy*, however, seems to overshadow the previous one as its characters use four proverbs, though the story is barely two pages long. The story is set in England, in wartime. It has some autobiographical touches as it reflects the writer's distant relationship with his father and the fact that he was constantly bullied at school because his father was the Headmaster. *I Spy* is an example of a story of initiation and shows how its protagonist Charlie comes to the realization that he is very much like his father. According to the story, one of the things they have in common is the use of proverbs to fortify themselves. The son gives himself some courage by muttering that he *may as well be hung for a sheep*, which is part of the proverb *As well be hung for a sheep as for a lamb*. Likewise, the boy's father uses several proverbs as a form of encouragement. They include incomplete versions of the two proverbs *A stitch in time saves nine* and *While there is life there is hope*. Charlie's father also says in the story: *Never do today what you can put off till tomorrow*. It can be classified as an anti-proverb or a deliberate proverb transformation. The use of proverbial language in this case highlights the likenesses between the two characters, which contributes to characterization.

Finally, we can encounter some pearls of wisdom at the very end of literary works. One of James Thurber's brilliantly satirical fables *The Shrike and the Chipmunks* is a good illustration of this. In the story the female chipmunk urges her husband to be a hardworking early riser only to be later rewarded with death. Thurber converts *Early to bed and early to rise, makes a man healthy, wealthy and wise* into *Early to rise and early to bed makes a man healthy and wealthy and dead*. Thurber's moral tag takes the format of an anti-proverb. The author relies on the reader's being familiar with the original version in order to come up with a mocking comment. By using the archetypal images of the nagging wife and the hapless husband Thurber subverts the idea that being hardworking and organized pays off.

It seems that proverbial language has been put to good use by writers – it can highlight the message, increase credibility, reinforce characterization or help them establish a certain tone. Can teachers leverage it to bolster students' knowledge? It makes sense to teach students at least the most common proverbs, without overloading them. Students can be asked about their equivalents in their mother

tongue or some other languages they speak. As it was mentioned above, proverbs play an important role in cultural literacy; hence, teaching proverbs will increase students' cultural sensitivity. It stands to reason that it is important to deal with proverbial language in the context which it crops up in. It is also a good idea to use proverbs naturally in class. Even if your students become none the wiser for it and may not ever use the proverbs taught, they may one day need to understand them.

М. А. Веркович

РОДЖЕРИАНСКИЙ АРГУМЕНТ КАК СТРАТЕГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КОНСЕНСУСА

В традиционном понимании целью эффективной аргументации является доведение до оппонента своей точки зрения и убеждение его в своей правоте. Именно так работает классический аргумент и модель аргументации Тулмина. Однако не секрет, что выиграть спор не всегда предоставляется возможным, как и избежать конфронтации по этому поводу. В наше время как никогда ранее наиболее целесообразным представляется задействование в ходе дискуссии иных риторических стратегий. Одной из них является аргумент Роджерса.

Роджерианский аргумент – это стратегия ведения дискуссии, в которой определяются общие цели и описываются противоположные точки зрения как можно более объективно, чтобы найти точки соприкосновения и прийти к соглашению. В то время как традиционная аргументация нацелена на победу, модель Роджерса ищет взаимовыгодное решение для каждой из сторон.

Данный тип аргумента нередко представляется сложным для студента, поскольку предполагается, что на противоречивую проблему необходимо взглянуть с иной перспективы, при том, что у него, вполне вероятно, уже сформировалось своя точка зрения на предмет дискуссии.

Истоки данного подхода к аргументированию восходят к 1951 году. Выдающийся американский психолог и психотерапевт Карл Роджерс выступил с докладом в Северозападном университете (Northwestern University) на конференции, посвященной коммуникациям, и навсегда изменил наше представление об аргументе.

В то время в психологии превалировали исследования, направленные на установление связей между мышлением и эмоциями, по аналогии с экспериментами, проводимыми Павловым (звук колокольчика и выделение слюны у собак). Роджерс же, будучи гуманистом, считал, что именно человеческая речь и познание тесно связаны между собой, соответственно, результативное познание невозможно без успешной речевой реализации, и наоборот.

В своем труде «Communication: Its Blocking and its Facilitation» он апеллировал к многолетним результатам своей практики, которые доказывали, что наиважнейшей задачей психотерапии является разрешение проблем ком-

муникации. С точки зрения Роджерса, для эффективной коммуникации необходимо отказаться от формирования оценочных суждений касательно оппонента. Чем важнее и насущнее для участников дискуссии была обсуждаемся тема, тем более они были склонны игнорировать валидность аргументов, концентрируясь вместо этого на личности оппонента. Путем решения данной проблемы, по мнению Роджерса, является восприятие информации сквозь призму понимания («listening with understanding»). Это предполагает не только осознание того, что предлагает оппонирующая сторона, но и «прочувствование» иной позиции, основанное на эмпатии. Важно отметить, что «понимание» по Роджерсу само по себе есть аргументативная тактика. Оно минимизирует неизбежное в случае ожесточенной полемики ощущение угрозы, которое заставляет участника дискуссии априори реагировать негативно, так как люди склонны действовать по принципу «обращайся с другими так, как они обращаются с тобой.»

В 70-е гг. терминология, введенная Роджерсом, претерпев ряд упрощений и иных адаптаций, перекочевала в учебники по риторике. Несмотря на то, что формализованной структуры данного аргумента не существует, риторами был сформулирован ряд поэтапных стратегий, которым необходимо следовать в процессе построения устного или письменного аргумента.

В формате письменного аргумента можно выделить следующие конституенты:

1) введение – обращение к обсуждаемый теме и/или проблеме, которую необходимо решить;

2) противоположная позиция – демонстрация понимания точки зрения либо цели оппонента;

3) контекст противоположной позиции – демонстрация понимания тех ситуаций, в которых точка зрения оппонента истинна;

4) своя позиция –представление/обращение к своей точке зрения, отличной от точки зрения реципиента;

5) контекст своей позиции – объективная демонстрация контекста, в котором позиция автора валидна;

6) выгоды – апеллирование к оппоненту с акцентом на демонстрацию пользы в случае принятия им точки зрения автора.

Примером задания, предлагаемого студентам МГЛУ на занятиях по практической риторике, может служить упражнение под названием «Mighty Moose»:

Issues/Problems: Moose are dangerous and expensive. Question: What is/are the best solution(s) to the moose problem in Anchorage, AK?

Here is what you do:

1. With a partner, create a document that will serve as an outline for a Rogerian argument.

2. Select a position from below (either A or B)

3. Outline a Rogerian argument briefly explaining your persuasive moves:

a. Introduce the issue and show that the opponent's position is understood by re-stating it. (2–4 sentences)

b. List contexts in which opponent is correct or their position is valid.

c. Write your thesis that should reflect a compromise.

d. State how opponent's position would benefit if the opponent adopted elements of writer's position. An attempt is made to show where the two positions complement each other and that each supplies what the other lacks.

Positions:

A. Have the police kill the moose when they are seen in a neighborhood. Moose are dangerous and kill people and their pets. Moose destroy property (cars, gardens, houses).

B. Use tranquilizers and other non-violent means to deter moose and move them out of the neighborhood. Moose are dangerous and kill people and their pets. Moose destroy property (cars, gardens, houses).

Facts:

Alaska has a lot of moose that live in Anchorage and wander around the city's suburbs.

Moose bring in a lot of money in tourism. (Seriously, if there are moose around tourists think about buying moose products.) It is estimated that moose products account for 1 million dollars in revenue.

Moose are dangerous and end up killing 10–30 people (including car accidents caused by moose) and around 100 dogs every year.

In schools, children are taught about how to respond to earthquakes (these happen 5–10 times per year) but are not not taught how to respond to moose (children will see moose around 100 times per year)

If a moose is in your yard and you call the police, they are authorized to shoot the moose without trying out other options.

Tasers and firecrackers scare moose away. Studies have not been done on the effectiveness of these methods (firecrackers are relatively inexpensive). Only 10 % of the police have tasers.

В заключение отметим, что подход Роджерса особенно эффективен для решения эмоционально заряженных проблем, вызывающих серьезные разногласия, так как он позволяет сбалансировать эмоциональную составляющую дискуссии в пользу рациональной.

Тем не менее аргумент Роджерса не лишен недостатков. Например, поскольку в его основе лежит компромисс, он может не сработать, когда оппоненты спорят недобросовестно (нацелены на победу любой ценой). Он также может привести к неоптимальным решениям, если позиция вашего оппонента явно неверна, поскольку в этом случае вы будете вынуждены пожертвовать некоторыми из своих целей, чтобы приспособиться к целям оппонента.

Е. Ю. Кирейчук, Е. Н. Радион

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПАРНЫХ ДЕБАТОВ

Популярность дебатов в качестве творческого задания при изучении иностранных языков в школе и учреждении высшего образования растет с каждым годом. Существует множество видов учебных дебатов в зависимости от уровня языковой подготовки участников, целей и задач дисциплин, размера учебных групп и других факторов. По Т. В. Светенко, учебные дебаты подразделяются на индивидуальные (импровизационная речь, авторское исполнение), парные и командные (проблемные, экспресс-дебаты, обобщающие, дебаты Поппера, парламентские, судебные, дебаты Линкольна-Дугласа). Любой из этих форматов требует особого методологического подхода с учетом эвристического характера данного вида учебной деятельности.

В курсе практической риторики к проведению дебатов приступают в конце учебного курса. Дебаты становятся этапом закрепления пройденного и итоговым творческим заданием, развивающим навыки подготовленной монологической и спонтанной диалогической речи, а также логического и критического мышления, культуры дискуссии, отбора материала и использования информационно-коммуникационных технологий.

Парные дебаты (англ. duels) целесообразно проводить в конце курса дисциплины, после того, как студенты получат опыт публичных выступлений с речью и участия в командных дебатах в течение учебного года. Выступление в парных дебатах подразумевает детальное знакомство с процедурой и структурой парламентских дебатов, а также хорошее знание учебного материала в целом, владение навыками публичной презентации, высокую дисциплинированность и личную ответственность за тщательную подготовку к заданию.

Как групповое задание, парные дебаты должны быть тщательно подготовлены. Ниже приводятся несколько практических рекомендаций по организации и проведению парных дебатов.

1. Наиболее эффективна в учебных целях не единичная сессия дебатов, а серия из нескольких сессий. В этом случае у каждого студента учебной группы появится возможность как выступить в различных функциональных ролях, так и принять участие в рефлексии.

2. Преподаватель формулирует и распределяет темы для дебатов с учетом мнений, идей и предложений студентов. Риторика как практическая языковая дисциплина в значительной мере полагается на применение метода ситуационного обучения, или метода кейсов, в совершенствовании устной и письменной иноязычной речи. Для парных дебатов целесообразно создавать практические кейсы на основе получивших информационный резонанс ситуаций/событий социокультурного характера для обсуждения на их основе

актуальных глобальных и национальных общественно-политических проблем современности. Примером события из реальной жизни общества страны изучаемого языка в основе кейса для организации сессии парных дебатов может служить следующее:

The Case of Molly Russell's death and the responsibility of social media platforms for what happens on them.

Newsbreak: https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/jan/16/the-guardian-view-on-regulating-social-media-the-internet-should-be-safer

Molly Russell's death was linked by a coroner to internet use after she was shown in court to have been deluged with algorithmically driven self-harm material. On the principle that this was wrong, and that social media companies must take more responsibility for what happens on their platforms, there is a good deal of agreement across party lines in parliament as well as among the public. But beyond such painful case studies, and some generalisations drawn from them, legislating to fix the many problems created or exacerbated by social media is difficult.

Issue Question: Should an online safety law exist and to what extend should social media companies take responsibility for what happens on their platforms?

3. Для каждой сессии назначается следующий состав действующих лиц:

1) участник, выдвигающий тезис и его обоснование (the Proposer),

2) участник, оспаривающий предложение (the Opposer);

3) председательствующий (the Chair), поддерживающий регламент дебатов (отслеживание порядка следования и времени каждого этапа, предоставление слова, поддержание дисциплины, подсчет голосов и объявление результатов);

4) аудитория (все остальные члены учебной группы, задающие вопросы игрокам на соответствующем этапе дебатов, участвующие в голосовании и итоговой письменной рефлексии).

4. Рекомендуется следующий порядок выступлений действующих лиц:

1) обращение председательствующего к аудитории (объявляет начало и тему дебатов, представляет участников, напоминает правила и т.д.) (2 мин.);

2) речь стороны, выдвигающей предложение (5 мин.);

3) речь стороны, оспаривающей предложение (5 мин.);

4) пауза для обдумывания игроками дальнейшей стратегии (2–3 мин.);

5) прения игроков с обменом серией вопросов и ответов (10 мин.);

6) вопросы аудитории к игрокам (10 мин.);

7) голосование и объявление результатов (5 мин.);

8) письменная обратная связь от аудитории (30 мин.).

5. Для оценки выступлений и определения победителя используется бюллетень для анонимного голосования, пример которого прилагается ниже.

VOTING BALLOT Members of the audience should vote according to their assessment of each speaker's performance, rather than their personal attitude to the motion. Each parameter is rated from 1 to 10 where 1 = very poor and 10 = excellent.		
	Proposer	**Opposer**
Persuasiveness of arguments (logic and coherence)		
Impressiveness and sincerity of delivery (pathetic appeal)		
Attitude to debate, bridging the gap with the audience (ethos)		
Performance during debriefing and deliberations (reaction to the questions)		
Language competence		
Total:		

6. Преподаватель не вмешивается в ход дебатов и не исправляет речевые ошибки участников, но делает заметки для последующего комментария сессии.

7. При продолжительности занятия 80 мин. на дебаты и письменную обратную связь отводится 65–70 минут. Остальное время используется преподавателем для комментария к состоявшейся сессии, анализа ошибок и удачных моментов и предоставления рекомендаций для последующих сессий.

Ниже предлагаются примерные вопросы для обратной связи:

1. Comment on the organizational structure of the speech. Is it an adequate choice of argumentative structure?

2. Does the **introduction** explain and show why the phenomenon under consideration is important, controversial or problematical? Is there enough **background information** provided to understand the essence of the issue?

3. Does the **reasoning** seem convincing, logical and relevant (necessary, sufficient, fallacious)? How would you change it to make it more specific and focused?

4. Is enough **evidence** (examples, facts, statistics, etc.) offered to support the reasons? If not, what kind of additional evidence is needed?

5. Is it easy to understand the relationships among the claims, supporting reasons, stated or unstated warrants, and evidence?

6. Comment on **the conclusion**. Was it relevant and clear?

7. Which **rhetorical component** seems prevailing in this argument? Give your suggestions to improve logical, ethical and pathetic appeal of this argument.

8. Comment on **the language correctness, linguistic competence and style**. Are there any errors that spoil the general impression and become an obstacle to understanding?

9. Do you have any other comments for how this argument could be **improved**?

10. Were the **questions from the speaker** relevant, interesting and meaningful, aimed at clarifying the controversy and finding shared assumptions?

11. Was the speaker's **reaction to the questions** relevant and logical? Was the speaker ready to provide additional evidence to defend their point of view?

12. Was the speaker able to stick to the same frame of **stasis**, or did they deviate logically and emotionally from the given issue?

13. Comment on the speaker's **attitude to the debate and rhetorical style** and behaviour. Was the speaker effective in defending their ideas, appealing to logic, emotions and personal credibility?

14. What could be improved or changed in the speaker's **performance during the debriefing and deliberations** to make it more effective and persuasive?

Помимо развития собственно лингвистических компетенций, целью парных дебатов является развитие навыков культуры дискуссии и социального взаимодействия. Как и на предыдущих этапах изучения практической риторики, на этапе проведения дебатов необходимо помнить, что в современном социокультурном контексте первостепенной задачей аргументации является не столько победа над оппонентом, сколько поиск оптимального компромиссного решения через принятие ответственности за собственную точку зрения и объективный анализ всех доступных доказательств с учетом принципов, ценностей и убеждений всех участвующих сторон.

Е. Ю. Кирейчук, Е. П. Кончакова

АВТОНОМНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Положением об организации самостоятельной работы студентов (СРС) I и II ступени высшего образования МГЛУ СРС определяется как «целенаправленная, внутренне мотивированная учебно-познавательная деятельность (преимущественно ориентированная на самостоятельное овладение студентом частью содержания изучаемой учебной дисциплины), которая выполняется во внеаудиторное время без непосредственного участия преподавателя, контролируется им на определенном этапе обучения и организуется на основе соответствующего учебно-методического обеспечения».

В условиях современных глобальных вызовов высшая школа предъявляет беспрецедентные требования как к объему и степени сложности СРС и ее методическому обеспечению, так и к ответственности учащихся за собственное образование. Самостоятельность обучающихся в формировании суждений, принятии решений и выборе стратегий для преодоления учебных трудностей является обязательным показателем успешности образования. Помимо профильных знаний и практических профессиональных умений и навыков, специалисту необходим опыт социально-оценочной, исследова-

тельской и творческой деятельности по решению новых задач, приобретаемый именно в процессе самостоятельной работы. Совершенствование образовательной компетентности, обеспечивающей готовность и способность к автономной учебной деятельности, является важнейшей задачей иноязычного обучения. Генеративный характер последнего, требующий не только заучивания и воспроизведения теоретического материала, но и его прикладного применения для решения коммуникативных задач, диктует изменившиеся требования к навыкам и инструментарию автономной самостоятельной работы студента (АСР).

На старших курсах языкового учреждения высшего образования гибкий контроль за управляемой СР должен сочетаться с эвристическим контролем за АСР в целях развития самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента (СУПДС).

В курсах практических языковых дисциплин (ПЯД) для студентов 3-го года обучения ФАЯ МГЛУ практикуются различные форматы гибкого управления самостоятельной работой: памятки, планы, схемы, серии вопросов, ветвление заданий и т.п. Задания большого формата разбиваются на этапы с определенными «контрольными точками»: студенческая работа проходит 2 или 3 стадии черновика таким образом, чтобы преподаватель был ознакомлен с ходом ее подготовки и предлагал обратную связь и рекомендации по усовершенствованию задания до представления его окончательного варианта.

Однако построение индивидуальной образовательной траектории в рамках учебных программ требует развития познавательной самостоятельности личности и собственной инициативы старшекурсников в учении. Образование является личностно-значимой деятельностью, в ходе которой формируется и совершенствуется учебно-познавательная компетенция/компетентность как один из основных компонентов коммуникативной компетенции/компетентности. Согласно Методическим рекомендациям об организации СР студентов (курсантов, слушателей) МО РБ, «на долю аудиторных занятий и УСР в сумме отводится не более 2/3 от общего количества академических часов, предусмотренных на изучение дисциплины», соответственно, 1/3 от общего количества академических часов принадлежит АСР. Задания для АСР не должны быть аналогичны заданиям, выполняемым в рамках УСР, хотя и базируются на пройденном учебном материале. Студенты смогут применять полученные на занятиях и самостоятельно добытые знания в новых условиях и ситуациях, только обладая сформированными навыками АСР, позволяющими ее алгоритмизировать, планировать на определенный срок и придерживаться плана. Также очевидной представляется необходимость особых форм контроля автономной самостоятельной работы обучающихся.

Применение эвристического подхода к контролю некоторых видов творческого итогового задания способствует активизации метапредметной СУПДС. Эвристический контроль в курсах ПЯД осуществляется для следующих типов заданий:

1) по специализации «Жанровые особенности художественных произведений»:

- доклады по индивидуальному чтению (выбор произведения и аспектов анализа осуществляется студентом);
- итоговое сочинение в формате literature question (выбор произведений и аспектов анализа осуществляется студентом).

2) по специализации «Практическая риторика»:

- дебаты в формате «Инсценированный судебный процесс», парламентские дебаты, парные дебаты;
- письменные дебаты;
- итоговый аргумент;
- выступление с публичной речью.

3) по дисциплине «Социокультурные основы речевого общения»:

- проектно-проблемная технология;
- анализ кейсов.

4) по специализациям «Язык и общество Великобритании» и «Язык и культура Великобритании».

- исследовательские проекты;
- доклады или тематические сообщения (выбор тематики осуществляется студентом).

Эвристическое управление АСР как имеющее целью поиск полностью самостоятельного решения коммуникативных задач во многом зависит от мотивации студентов. Студент-старшекурсник сам выбирает время и методы подготовки, а в соответствующих типах – также и форматы презентации заданий и обязан в программные сроки сдать либо представить задания установленного образца. Концепция эвристического контроля позволяет выбирать психологически комфортные темп и формы (групповая, парная, индивидуальная) работы. Содержание и виды АСР должны соответствовать запланированным результатам обучения. Преподаватель определяет соответствие АСР программе, конкретизирует ее содержание, разрабатывает план, график и методические рекомендации к АСР и регулярно их обновляет. Формы контроля и критерии оценивания должны быть определены для всех заданий и доведены до сведения студентов.

Равномерность АСР в течение учебного года, систематический и регулярный характер ее проверки и оценивание с итоговой рефлексией и саморефлексией позволит студенту адаптировать и применять полученные знания в новых, непривычных ситуациях. Таким образом, использование эвристического подхода в организации СРС в значительной степени стимулирует учебно-познавательную деятельность студента, позволив учащемуся выйти за рамки компетенций, определенных образовательными дисциплинами, учит выстраивать собственную образовательную траекторию, самостоятельно определять способы и средства освоения изучаемого материала, способствует творческой самореализации обучающегося посредством создания собственного образовательного продукта и его презентации.

И. Н. Ковалевич, Д. Бабичева

СТРУКТУРНЫЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РЕГУЛЯТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ

Диалог, как известно, является исходной формой существования языка, в которой заключены основные принципы и закономерности языковой деятельности. Изучение диалогического взаимодействия между людьми началось еще в античности в рамках риторической парадигмы и продолжается в настоящее время. Важную роль в диалогической речи и взаимодействии между людьми играют регулятивные речевые акты.

Под *регулятивными речевыми актами* мы, вслед за А. А. Романовым, понимаем «скоординированные партнерами действия для обеспечения нормальных условий диалогического общения».

Целью нашего исследования было выявление структурных и прагматических характеристик вопросительных предложений в регулятивных речевых актах в диалогах закрытого ограниченного общения на материале четырех англоязычных романов: «Идеальный муж» О. Уайлда, «Разум и чувства» Дж. Остин, «Гарри Поттер и философский камень» и «Гарри Поттер и Принц-полукровка» Дж. К. Роулинг. Всего было проанализировано 200 контекстов с регулятивными речевыми актами.

В работе была принята за основу классификация Л. В. Цуриковой, в соответствии с которой по параметру фазы процесса речевой коммуникации регулятивные речевые акты делятся на:

- речевые акты установления коммуникативного контакта;
- речевые акты поддержания коммуникативного контакта;
- речевые акты размыкания коммуникативного контакта.

В проанализированных эпизодах общения для контроля ведения линии диалога чаще всего используются общие вопросы – 47 %, чуть реже – специальные вопросы – 40,5 %, разделительные вопросы используются в 12 % и альтернативные вопросы – только в 0,5 % случаев.

Анализ использования вопросительных предложений в регулятивных речевых актах на каждом этапе общения показал следующее:

- **на этапе установления коммуникативного контакта** используются преимущественно общие вопросы – в 58 %, специальные вопросы – в 32,5 % и разделительные вопросы – 9,5 % примеров. Использования альтернативных вопросов для установления контакта в найденных нами примерах не было обнаружено;
- **на этапе поддержания коммуникативного контакта** используются преимущественно специальные вопросы – 51 %, общие вопросы – в 36 %, использование разделительного вопроса составляет 12 % и альтернативного вопроса – 1 % случаев;

• **на этапе размыкания коммуникативного контакта** в 73 % примеров используются общие вопросы, в 20 % случаев представлен разделительный вопрос и в 7 % – конструкция специального вопроса. Наглядно это можно увидеть в таблице.

Использование типов вопросительных предложений
на разных этапах коммуникативного контакта
(произведения XIX в. / конца XX – начала XXI в.)

Этап коммуникативного контакта	Тип вопросительного предложения, %							
	Общий		Специальный		Разделительный		Альтернативный	
	XIX в.	Конец XX – начало XXI в.	XIX в.	Конец XX – начало XXI в.	XIX в.	Конец XX – начало XXI в.	XIX в.	Конец XX – начало XXI в.
установление	20	38	5,5	27	4	5,5	0	0
поддержание	27	9	24	27	8	4	1	0
размыкание	42	31	7	0	13	7	0	0

Согласно результатам сопоставительного анализа, для произведений конца XX – начала XXI в. характерно доминирование общего и специального типов вопросов **на этапе установления контакта**. На **этапе поддержания контакта** в произведениях конца XX – начала XXI в. преобладают специальные вопросы, а в произведениях XIX в. чаще используются общие вопросы. На **этапе размыкания коммуникативного контакта** для произведений конца XX – начала XXI в. не характерно использование специального вопроса, этот тип вопроса представлен только в произведениях XIX века. В произведениях конца XX – начала XXI в. на этом этапе доминирует общий вопрос.

Вопросительные предложения в регулятивных речевых актах также выступают средствами реализации различных коммуникативных стратегий: стратегии кооперации (тактика демонстрации заинтересованности, тактика уточнения, тактика приглашения, тактика просьбы), стратегии дискредитации (тактика оскорбления), деструктивная стратегия (тактика насмешки).

Результаты данного исследования имеют широкую область применения. Они могут быть использованы в университетской практике при преподавании курсов по лингвистике, стилистике, теоретической грамматике и культуре речи. Полученные результаты помогут студентам лучше понять и использовать вопросительные предложения в регулятивных речевых актах на английском языке.

Е. П. Кончакова

ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ»

Одним из компонентов в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в рамках специализации «Социокультурные основы речевого общения» для студентов 3 курса ФАЯ является проблемно-проектная технология. Ее использование обусловлено необходимостью повышения эффективности процесса обучения, в результате чего студент сможет приобрести и развить умения, навыки и компетенции. Обладая ими, учащийся окажется более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, анализировать и критически оценивать имеющуюся информацию, работать в различных коллективах. Такая технология важна на данном этапе обучения, поскольку предполагает высокий уровень индивидуальной и коллективной ответственности за выполнение каждого задания по разработке проекта, неотделимый от активного коммуникативного взаимодействия учащихся, способствует формированию их коммуникативной компетенции, развитию языковой личности студента, а также повышению внутренней мотивации и интереса к учебному предмету.

Применение проблемно-проектной технологии стимулирует развитие ряда важных умений:

• интеллектуальные (умение работать с информацией, с текстом (выделить главную мысль, вести поиск информации в иноязычном тексте, анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п.); умение работать с разнообразными справочными материалами);

• творческие (умение генерировать идеи, для чего требуются знания в различных областях; умение находить не один, а несколько вариантов решения проблемы; умение прогнозировать последствия того или иного решения);

• коммуникативные (умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль);

• оценочные (умение осуществлять качественную самооценку, а также оценивать достижения других студентов, в процессе чего закрепляются, и систематизируются знания и умения, появляется возможность корректировать процесс изучения нового материала);

Для успешного овладения вышеупомянутыми умениями, их применения и функционирования в рамках данной технологии учащимся предлагаются рекомендации по подготовке и оценке проектных заданий, которые представлены в виде определенных этапов.

1. Подготовительный (организационный), предполагающий: выбор темы проектного задания, которая определяется рамками (тематикой, потребностями) учебной дисциплины; планирование (определяются направления и методы поиска материала для будущего проекта: источники, способы сбора и анализа информации, корректируются календарные планы, намечаются временные рамки деятельности, а также способ представления результатов).

2. Основной: работа над проектным заданием (проведением самостоятельного поиска «неизвестного, новых знаний», изучения, анализа литературы, систематизация, структурирование полученной информации и интеграция полученных знаний; построение общей логической схемы презентации (в виде коллажей, плакатов, презентаций, видеофрагментов, проведение микроисследования и т.д.).

3. Презентационный (представление результата выполненной работы, полученного на основном этапе «продукта» в учебной аудитории, презентация сопровождается обсуждением и подготовленными интерактивными заданиями).

4. Финальный: оценка (позволяет определить качество проделанной работы). Оценка проводится в три этапа: самооценка (студентом, выполняющим проект), оценка другими студентами и оценка преподавателем. Использование этих трех оценочных составляющих, позволяет более объективно определить сильные и слабые стороны деятельности студента, способствует выработке новых, продуктивных решений.

Представляется, что проектное задание – это возможность учащихся выразить свои собственные идеи, продемонстрировать приобретенные умения и навыки в удобной для них творчески продуманной форме. Использование проектных заданий в учебном процессе способствует повышению качества обучения студента в рамках учебной дисциплины «Социокультурные основы речевого общения», стимулирует к активному участию в общем образовательном процессе, способствует приобретению студентами новых компетенций, связанных с получением аналитических и практических знаний и умений, ведет к освоению новых видов деятельности, необходимых студентам во время их дальнейшего обучения в учреждении высшего образования и вне его.

Е. А. Коренько, А. Василевская

СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СПОРТИВНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (на материале конного спорта)

Одним из самых популярных и влиятельных видов спорта в Великобритании, несомненно, считается конный спорт, который зародился на территории королевства очень давно и является неотъемлемой частью британской

культуры, что находит свое отражение во многих аспектах жизни британцев, в том числе и в языке. Следует подчеркнуть, что в английском языке существует большое количество фразеологизмов, появившихся благодаря скачкам, однако сфера их употребления не ограничивается только спортом: они часто используются в самых разнообразных ситуациях повседневного общения.

Актуальность данной темы обусловлена, прежде всего, особым вниманием и возрастающим интересом многих ученых к исследованию спортивной лексики, а также важностью изучения ее специфики. В более широком плане изучение данного объекта исследования может пролить свет на такие вопросы языкознания, как соотношение языка и спорта, а также языка, общества и культуры, поскольку спортивная лексика неизбежно отражает национальные особенности языковой личности.

Так, рассмотрим фразеологическое выражение *head start*, означающее в английском языке преимущество, которое кто-то имеет перед другими людьми. Согласно правилам, перед началом забега все лошади должны были выстроиться в ряд, удерживая при этом головы на одной линии. Однако было замечено, что те лошади, чьи головы немного опережали других в начале гонки, в результате одерживали победу. Впервые данная фраза была обнаружена в записях 1850 г., и с тех пор она стала все чаще использоваться в речи. Таким образом, знание истории происхождения данного фразеологизма позволяет установить, как связаны между собой его составляющие (*head* ‘голова’ и *start* ‘линия старта’), а также понять мотивированность его значения.

В настоящее время данный фразеологизм употребляется в различных контекстах. Как уже упоминалось ранее, используя фразеологическое единство *head start* можно высказаться о человеке, имеющем преимущество перед другими людьми.

His natural athletic talent gave him a ***head start*** *over his peer* (Cambridge English Dictionary). – Его природный спортивный талант дал ему преимущество над своими сверстниками.

Данный фразеологизм может быть использован и по отношению к неодушевленным предметам:*In the present experiment, maize was planted earlier and therefore had a* ***head start*** *over cassava* (Cambridge English Dictionary). – В настоящем эксперименте кукуруза была посажена раньше и, следовательно, имела преимущество перед маниокой.

Необходимо подчеркнуть, что есть несколько вариантов перевода *head start* на русский язык. В одном случае фразу можно перевести как ‘преимущество’, что вовсе не является фразеологизмом в русском языке и не связано со специальной лексикой, которая используется только в конном спорте. Однако данный русский эквивалент полностью передает значение английской фразеологической единицы.

Согласно другому варианту, *head start* переводится как ‘фора’ и означает заранее дать кому-либо преимущество. Изначально *фора* являлась спортивным термином в шахматном спорте.[1] Иными словами, *фора* – это начальное преимущество, намеренно предоставленное одной из сторон в соревновании, чтобы уравнять шансы на победу при разных силах и возможностях соревнующихся. Вскоре такое выражение, как *дать фору* стало использоваться в качестве фразеологизма не только в спорте, но и по отношению к личностным качествам человека, его профессии и т. д.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что фразеологизм *head start* в английском языке и *дать фору* в русском языке имеют схожее значение, но их происхождение относится к разным видам спорта.

Следующее довольно известное выражение – это *dark horse*, что переводится на русский язык как ‘темная лошадка’. Изначально так называли лошадь, возможности которой неизвестны, но которая может помешать победе фаворитов. Образование фразеологизма восходит к архетипическому (характерному для древнейших форм коллективно-родового осознания мира) противопоставлению «света» и «тьмы» и, соответственно, «своего» и «чужого», на которое указывает прилагательное *темный*. Обладая многозначной символикой, тьма может связываться с представлениями о таинственном, загадочном, могущем быть опасным.

Вскоре данный фразеологизм стал использоваться не только по отношению к лошадям, но и к людям. К примеру, *dark horse* – это человек, который мало рассказывает о себе или своей деятельности, особенно тот, кто обладает неожиданными талантами или способностями.

Anna is such a ***dark horse*** *– I had no idea she had published a novel* (Cambridge English Dictionary). – Анна такая темная лошадка – я понятия не имел, что она опубликовала роман.

Данная фразеологическая единица часто используется в политике, когда речь идет о человеке, кандидатуру которого неожиданно выдвигают на политическом съезде, либо же о человеке, который одерживает победу на выборах тогда, когда этого никто не ожидает.

The Democrat from Utah has gone from being a ***dark horse*** *to the front-runner in the campaign for President* (Merriam-Webster Dictionary). – Демократ из штата Юта превратился из темной лошадки в лидера предвыборной кампании за пост президента.

Несмотря на то, что фразеологическая единица *dark horse* является многозначной и используется в различных контекстах, можно выделить одно общее значение данного фразеологизма, а именно: *dark horse* или *темная лошадка* – это кто-то неизвестный по своим качествам, способностям и намерениям.

[1] Согласно словарю шахматных терминов, *фора* – дача вперед в партии между сильным и слабым шахматистом в целях уравнения шансов.

Другим довольно известным фразеологическим оборотом в английском языке является фраза *neck and neck*, которая возникла в 1800-х гг. и переводится как ‘идти ноздря в ноздрю’. Описывая гонку, комментатор часто говорил: *They were **neck and neck** but the distance between the winning horse and the second horse was a neck* (Online Etymology Dictionary). – Они шли ноздря в ноздрю, но расстояние между победившей лошадью и второй лошадью составляло шею.

Почему же именно *neck* ‘шея’ используется в данном фразеологизме? Дело в том, что победителем гонки считается та лошадь, голова которой первая пересечет финишную черту. Поэтому все внимание судей и болельщиков было приковано именно к голове и шее лошадей, особенно тогда, когда гонка подходила к концу, а к финишной прямой приближались две лошади, чьи шеи находились на одном уровне.

Таким образом, *neck and neck* в конном спорте означало, что два соперника равны и имеют одинаковые шансы на победу, а также, что участники находятся на очень близком расстоянии друг от друга. Сегодня же эта фраза стала фразеологизмом, который употребляется в ситуациях повседневного общения, к примеру, в разговорах о различных состязаниях, гонках, а также выражение часто используется в политике:

*The latest opinion poll shows that the race between the republicans and democrats would be **neck and neck*** (The idioms). – Последний опрос общественного мнения показывает, что гонка между республиканцами и демократами будет идти ноздря в ноздрю.

*Both of the runners were **neck and neck** so it’s difficult to decide the winner* (The idioms). – Оба бегуна бежали ноздря в ноздрю, поэтому трудно определить победителя.

Как было упомянуто выше, в русском языке данный фразеологизм звучит как *идти ноздря в ноздрю*, что также означает идти вровень, быть на одном уровне. Так как на самом конце морды лошади находятся именно ноздри, можно предположить, что победителем считалась та лошадь, чья морда (а именно ноздри) оказывалась первой на финишной прямой.

Таким образом, фразеологическое выражение *neck and neck* и его русский эквивалент *идти ноздря в ноздрю* имеют одинаковый смысл, однако части тела животного, которые используются в данных фразеологизмах, разные. По-видимому, этот нюанс указывает на различия в восприятии реальности, а также правил игры англоговорящими и русскоговорящими людьми.

Проведенный анализ фразеологизмов, пришедших из конного спорта, позволяет сделать вывод о значительном влиянии данного вида спорта не только на культуру и историю Великобритании, но и на английский язык. Благодаря конному спорту в английском языке появилось много слов и фразеологических выражений, которые с течением времени стали многозначными и общеупотребительными.

Е. Н. Радион

КОЛЛОКВИУМ КАК ФОРМА ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ

В рамках дисциплины СОРО «Социокультурные основы речевого общения», преподаваемой для студентов 3 курса факультета английского языка, коллоквиум является основной формой промежуточного контроля. Оценка учебных достижений студента производится по десятибалльной шкале. Коллоквиум состоит из двух частей: 1) развернутые устные определения (комментарии) предложенных понятий, 2) развернутый комментарий цитаты из аутентичных медийных источников.

Сложность оценивания устного ответа студента на коллоквиуме заключается в том, что нужны четкие и прозрачные критерии, на которые преподаватель может ориентироваться при выставлении отметки. В этой связи существуют общие методические рекомендации по оцениванию устного ответа. В частности, следует учитывать, что дефиниция не должна быть частной, метонимической, например, *integrative motivation is when you get married to a foreigner and want to learn a foreign language.* Этот ответ принимается, но не может претендовать на высокую отметку. Предполагается, что студент обладает достаточным словарным запасом, чтобы сказать *integrative motivation is an internal incentive to learn a foreign language,* а уже потом в случае необходимости привести частный пример.

Комментарий цитаты должен иметь четкую структуру: 1) формулировка общей темы, подлежащей комментарию, 2) указание на важность указанной проблемы, 3) формулировка точки зрения автора цитаты, 4) высказывание своего собственного мнения, подкрепленного примерами, 6) заключение, основанное на самостоятельных выводах. Если студент говорит *I agree with this quote*, а потом начинает рассказывать отрывок из выученной устной темы, это означает, что студент не ознакомился с предложенными образцами комментариев и не владеет фактологическим материалом. Также своего рода «дурной тон» начинать устный ответ с фразы *it is an important problem*. (*Single-parenting is an important problem* или *Energy crisis is an important problem).*

Следует обращать внимание на то, что комментарий цитаты не должен напоминать краткую формулировку темы и ее определения. Например, ответ *This quote is about fossil fuels. We can use fossil fuels such as coal, gas and oil to generate energy* не является удовлетворительным, потому что задачей студента является не просто определение темы по ключевым словам, а понимание проблемы, а также понимание точки зрения автора цитаты на проблему.

Кроме общих рекомендаций, были разработаны следующие критерии для оценивания устного ответа на коллоквиуме.

1. **Знание фактологического содержания учебного материала.** Знание фактологии предполагает, что студент свободно владеет учебным материалом, может систематизировать и критически осмысливать полученную ин-

формацию, чтобы сделать самостоятельные выводы. Мы оцениваем не просто умение связно и грамматически правильно произносить английские слова, а полноту освоения фактического учебного материала. Студент должен владеть содержанием учебных текстов, приводя примеры из прочитанного, и быть в курсе основной проблематики, связанной с обсуждением предложенной темы.

2. **Точность и полнота понимания терминологии и социокультурных явлений.** Поскольку наш курс называется «Социокультурные основы речевого общения», мы обращаем внимание на то, какой взгляд на ту или иную проблему существует в англоязычном обществе, а также на культурные реалии, которые могут не совпадать с тем, как эту проблему видим мы. Так что студент должен не просто уметь высказать свое мнение, но и уметь порассуждать о том, какие точки зрения на проблему существуют в мировом сообществе, какие события происходят в мире в этой связи (background). Поэтому ответ *I am not really interested in this problem, so I don't really understand what the Paris Agreement is about, I know that it's a kind of international treaty connected with environment* хотя и является удовлетворительным, но не претендует на отметку «9–10».

3. **Критическое осмысление материала и наличие собственных выводов.** Предполагается, что после прочтения учебного материала студент систематизировал полученную информацию и выработал свое мнение или по крайней мере отношение к обсуждаемой проблеме. Студент должен либо иметь свою точку зрения, которую он преподносит аргументированно и доступно, либо уметь перечислить аргументы за и против какого-либо мнения, чтобы потом сказать, что трудно определиться со своей собственной позицией по данному вопросу. Поэтому ответ *I don't know what to think, it's too difficult to say* не является удовлетворительным.

4. **Структурированность и композиционная организованность речи.** У студентов есть образцы ответа, размещенные на СЭО Moodle, где указаны по пунктам этапы устных рассуждений, поэтому устная речь не должна напоминать поток сознания. Не просто беглая, но и хорошо композиционно организованная осмысленная речь является важным условием для получения высокой отметки на коллоквиуме. Частые логические и композиционные разрывы в устном ответе мешают реализации коммуникативного намерения, а преподаватель вынужден задавать наводящие и уточняющие вопросы, что является несоответствием ответа данному критерию.

5. **Использование разнообразных средств связности.** Использование средств связности фактически относится к предыдущему пункту. Имеется в виду, что при наличии системного видения вопроса студент приходит к необходимости связывать одну мысль с другой при помощи лексических и синтаксических средств связности *(Firstly, secondly, therefore, nevertheless, on the one hand, on the other hand, etc.)*, которые должны отличаться разнообразием и уместностью употребления.

6. **Владение активным словарем и его уместное употребление.** Активный словарь должен обязательно присутствовать в устном ответе. Но его употребление должно быть грамотным, точным и уместным. Наличие

активного вокабуляра в устном ответе говорит о глубокой и всесторонней работе студента над учебным материалом, поэтому является компонентом, который при прочих равных условиях может повысить отметку.

7. **Синтаксическая развернутость речи.** Если студент говорит грамотно и по существу, но простыми предложениями, избегая сложных грамматических и синтаксических структур, то это также является моментом, за который снижается отметка. Это не имеет прямого отношения к владению материалом, а скорее говорит об уровне знания языка. Наш профессионально ориентированный модуль претендует на уровень Upper-Intermediate, поэтому если общий языковой уровень ниже заявленного, то отметка снижается.

8. **Богатство словарного запаса.** Нехватка словарного запаса проявляется в том, что студент пытается говорить на своеобразном выхолощенном варианте английского языка, свободном от идиом, популярных выражений, культурных отсылок. Незнание лексики вынуждает студентов вместо точного словоупотребления пользоваться производными от других слов, например, вместо *nephew* (племянник) говорить *the son of my brother*. Бедный словарный запас также приводит к отсутствию синонимического разнообразия, что, в свою очередь, ведет к неточности словоупотребления. Например, слова *good* и *bad* буквально могут стать словами-паразитами в ответе: *Pollution has a bad effect on us. It is very bad. We should do something about bad actions of humans.* Вместо *to generate energy* студент может сказать *to have energy*, вместо *to contaminate – to make dirty* и тому подобное. Устный ответ, лишенный культурного и идиоматического своеобразия английского языка, а также злоупотребление замещающими выражениями-производными, неточное употребление лексики в целом и отсутствие синонимического разнообразия – все эти показатели ведут к снижению отметки.

9. **Темп речи** (отсутствие хезитационных пауз, спонтанная реакция на вопросы). Отсутствие беглости, наличие большого количества хезитационных пауз, которые мешают достижению коммуникативной цели, являются не только показателем слабого владения тематическим и языковым материалом, но и говорят о низком уровне владения языком. Паузы разрывают связность речи, затрудняют восприятие речи на слух, поэтому даже при наличии определенных фактуальных знаний такой ответ не может претендовать на высокую отметку «8–9–10».

10. **Грамотность речи.** Данный критерий также является скорее показателем общего уровня владения языком, чем уровня освоения тематического материала, но тем не менее наличие большого количества ошибок в употреблении синтаксических структур, лексических, фонетических и грамматических ошибок является показателем, который снижает общую отметку. Особенно серьезными считаются ошибки на порядок слов в предложении, ошибки на употребление видовременных форм и согласование времен, которые мешают достижению коммуникативной цели и пониманию речи на слух.

В соответствии с общими критериями была разработана шкала отметок, которую преподаватели эффективно применяют для оценивания знаний студентов на коллоквиумах по СОРО.

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ»

О. А. Артёмова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОСТАВЛЕНИЯ КОНТРАСТИВНОГО ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Прикладным аспектом сравнительно-сопоставительных исследований иноязычных лексико-фразеологических систем является создание словарей различных типов. В результате внедрения компьютерных технологий, автоматизации сбора и обработки языкового материала, развития методологии лексикографии в последние десятилетия наблюдается значительный рост количества создаваемых дву- и многоязычных справочников, в которых лексико-фразеологическая система белорусского языка сопоставляется с аналогичными системами языков мира. Необходимость решения сложных исследовательских задач с привлечением объемных корпусов текстов и разработкой новых форм представления словарной информации обусловливают актуальность лексикографических справочников нового поколения – комплексных полиаспектных словарей, сообщающих пользователю достаточное количество сведений для формирования достоверного представления о зафиксированных единицах и их функционировании.

С опорой на работы по теоретической и практической лексикографии и результаты, полученные в ходе анализа и научной интерпретации фактического материала – корпуса дейктических единиц двух языков – составлен «Беларуска-англійскі ідэаграфічны слоўнік катэгорыі дэйксісу». Это справочное издание сочетает в себе характеристики и функции нескольких лексикографических жанров: толкового словаря с раскрытием значений белорусских дейктиков, идеографического справочника с представлением таксономической организации дейксиса в лексико-фразеологической системе двух языков, переводного словаря, в котором белорусским единицам подаются англоязычные эквиваленты. Справочник выступает лексикографической моделью дейксиса, эффективность которой определяется ее соответствием принципам 1) *преемственности*: опора на существующие наработки в области двуязычной и идеографической лексикографии; 2) *системности*: группировка единиц по смыслу на основе выражаемых дейктических понятий и связей между ними; 3) *иерархичности*: распределение дейктических единиц по семантическим множествам разного ранга: микрополям, мегагруппам, макрогруппам и группам; 4) *полноты*: комплексное описание дейктиков с включением семантической, грамматической и функционально-прагматической информации, подачей межъязыковых соответствий и иллюстративного материала; 5) *простоты*: описание дейктических единиц понятным метаязыком.

Единицей реализации данных принципов является лексикографический параметр – квант информации, представляющий определенную лингвистическую характеристику заголовочного слова в лексикографическом справочнике. Процесс описания языковой структуры единиц при помощи данных параметров называется лексикографической параметризацией.

Уровни организации словаря положены в основу классификации словарных параметров Д. Благоевой. Ученый распределяет данные лексикографические показатели на относящиеся к *макроструктуре*: специальные символы и аббревиатуры, источники иллюстративного материала, источники информации для лексикографического оформления; *медиоструктуре*: способ организации материала, тип словарной единицы; *микроструктуре*: состав словарных единиц (с подпараметрами: простое заглавие, составное заглавие); формальный язык; графическая и орфоэпическая информация, вариантные формы; грамматическая информация; частеречная принадлежность; формоизменение; транспозиция; функционально-стилистическая информация; нормативность; интерпретационная информация; дефиниция; возможные значения; идиоматическая, иллюстративная, словообразовательная, этимологическая, хронологическая, частотная, энциклопедическая и библиографическая информация; *медио-* и *микроструктуре*: система ссылок. На наш взгляд, дифференциация лексикографических параметров в соответствии с мега-, макро- и микроструктурой дает возможность оптимизировать способы представления разноплановых сведений о дейктических единицах двух языков и осуществить их лексикографическую параметризацию и фиксацию в двуязычном идеографическом справочнике.

М е г а с т р у к т у р а представляет собой порядок организации основных компонентов словаря: *названия, оглавления, предисловия, списка использованных источников, списков условных сокращений* и *условных знаков, синопсиса, словника*. Название «Беларуска-англійскі ідэаграфічны слоўнік катэгорыі дэйксісу» указывает на принадлежность данного лексикографического издания к двуязычным идеографическим справочникам. Оглавление представляет общую структуру словаря. В предисловии раскрываются принципы его организации и круг пользователей. Список использованных источников включает перечень информационных ресурсов, задействованных при создании данного справочника. Списки условных сокращений и условных знаков представляют реестр используемых в словаре аббревиатур и символов. Синопсис отражает идеографическую организацию словника, состоящего из 716 словарных статей. М а к р о с т р у к т у р а определяется перечнем представленных в словаре 17 идеографических групп. Каждая группа имеет свою *продуктивность* – количество составляющих ее единиц. Сравнительный анализ продуктивности всех 17 групп показал значительную количественную репрезентативность семантических объединений ‘местонахождение без указания расстояния’ (88 белорусских и 78 английских единиц), ‘перемещение к наблюдателю’ (101 и 70 единиц соответственно) ‘перемещение от наблюдателя’ (177 и 140 единиц соответственно), ‘пред-

шествование без указания отдаленности’ (101 и 95 единиц соответственно). Метаструктура реализуется комплексом формализованных лексикографических вербальных и визуальных индикаторов. Вербальные индикаторы представлены 41 пометой и 2 отсылками. Пометы маркируют структурно-языковые (*адз*. – адзіночны лік, *ж. р.* – жаночы род) и функциональные параметры заголовочных единиц (*праст*. – прастамоўны, *кніжн*. – кніжны). Отсылки демонстрируют грамматические (*ад’язджаць – незак*. **да** *ад’ехаць*) и деривационные (*ад’езд* – дзеянне **паводле** дзеясловаў *ад’язджаць, ад’ехаць*) отношения заголовочных единиц в корпусе. Визуальные индикаторы обозначают структурные компоненты словаря и словарной статьи и конституируются шрифтовыми (жирный и курсивный шрифты), регистровыми (прописные и строчные буквы), пунктуационными (точка, запятая, одинарные кавычки, круглые, прямые и угловые скобки), символьными (косая черта, дефис, знаки равенства и приблизительного равенства, тильда), числовыми (арабские цифры), позиционными (новая строка) маркерами. Микроструктура состоит в разработанной для каждой белорусской дейктической единицы словарной статье с разделами номинации, орфографической, грамматической, прагматической и семантической информации, эквиваленции, иллюстраций, паспортизации. Зона номинации вводит белорусский дейктик в корпус словаря. Орфографический компонент репрезентирует варианты его написания. В разделе грамматической информации представляются сведения о структурно-языковых свойствах дейктической единицы. Прагматический компонент демонстрирует ее функциональные характеристики. В разделе семантической информации представляется значение дейктика. Зона эквиваленции включает его англоязычные соответствия. Иллюстративный компонент демонстрирует образцы употребления белорусской единицы и ее англоязычных аналогов. Раздел паспортизации содержит информацию об источниках языкового материала.

Словарная статья представляется следующим образом:

ПАД <САМЫМ> НОСАМ *у каго, чыім, каго*.

Акал. Праст. У непасрэднай блізкасці ад каго-н.

= <right> under someone’s <very> nose

Лемяшэвіч сігануў збоку і ***пад самым носам*** *старшыні затаптаў агонь* (І. Шамякін). *Mom, I found your glasses! They were* ***right under our noses*** *this whole time* ‘Мама, я знайшоў твае акуляры! Увесь гэты час яны былі ў нас **пад носам**.’

Г. С. Гурчёнок

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Учебный процесс по иностранному языку – этоспециально организованный, управляемый процесс взаимодействия преподавателя и студентов, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, овладение компе-

тенцией, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей студентов, выработку и закрепление навыков самообразования.

Содержание обучения иностранным языкам традиционно находится под пристальным вниманием как дидактов, так и методистов. Оно является многокомпонентным и составляет все то, что вовлекается в преподавательскую деятельность учителя, учебную деятельность учащегося, учебный материал, а также процесс его усвоения. С его помощью происходит достижение цели обучения иностранным языкам. Наиболее распространенная среди методистов точка зрения на содержание обучения иностранным языкам базируется на общепедагогической трактовке этой категории, предусматривающей в своем составе знания, умения и навыки речевой иноязычной деятельности, а также знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционального отношения к объектам действительности, обретаемый в процессе обучения.

Умение не появляется само собой, оно основано на навыках. Речевые навыки есть речевые операции, отличающиеся бессознательностью, полной автоматичностью, соответствием норме языка, нормальным темпом (скоростью) выполнения, устойчивостью. Таким образом, речевые навыки – это стереотипные, механические образования, автоматизированные компоненты сознательной речевой деятельности в устной и письменной форме. Сформировать речевой навык – обеспечить студенту возможность правильно строить собственные письменные и устные иноязычные высказывания и понимать высказывания других людей. К речевым навыкам, входящим в состав речевых умений, относятся: лексический, грамматический, орфографический, произносительный навыки. Умение – освоенный человеком путем упражнений способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Использование речевых навыков для того, чтобы самостоятельно и с учетом целей и ситуации общения выражать свои мысли, намерения, переживания и для адекватного понимания мыслей других людей – носителей изучаемого языка, является показателем сформированности речевых умений. Владеть таким умением – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные для данной цели и при данных условиях языковые и неязыковые средства.

Для организации интерактивной СРС в учреждениях высшего образования Республика Беларусь широкое распространение получила Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда LMS Moodle (Learning Management Systems Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), использование которой не требует от пользователя компьютера никаких специальных знаний и умений. Преимущество такой интерактивной среды заключается в удобном распределении содержания учебного материала по блокам, что позволяет быстро найти нужную информацию. В ин-

формационной среде LMS MOODLE предусмотрена возможность создания словаря-справочника, базы данных. Любой мультимедийный файл может быть загружен в среду автором курса для общего или ограниченного доступа. Неоспоримым достоинством системы является наличие обратной связи (электронные письма и сообщения автору, несколько видов форума, чат). Важно заметить, что все эти средства широко распространены в сети Интернет, имеют дружественный интерфейс и не нуждаются в специальном разъяснении. Создав online-курс, преподаватель может упростить свою работу в будущем, так как разместив материалы один раз, он в следующем учебном году может их дополнить.

Подобный курс в виртуальной среде LMS MOODLE – это один из вариантов организации обучения дисциплине в компьютерной обучающей среде, гарантирующий перенесение работы студентов с электронными ресурсами на самостоятельную работу. В учебных программах всех дисциплин имеется специальный раздел «самостоятельная работа студентов», в котором определяется содержание и объем самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов по тому или иному направлению. Создание курсов интерактивного обучения английскому как второму иностранному языку с использованием технологии LMS MOODLE в виртуальной среде МГЛУ является, по существу, созданием виртуального, т.е. существующего в компьютере, предметного кабинета как формы дистанционного обучения. Его преимущества в том, что для обучающегося это удобный режим обучения, которое может осуществляться в любое время для восполнения возможных пробелов в ранее пройденном материале.

Для преподавателя это возможность активизации познавательной деятельности студентов, повышение роли студента в процессе самообразования, раскрытие самообразовательного потенциала его личности. Использование интерактивных электронных образовательных ресурсов способствует созданию условий для развития самостоятельной творческой деятельности студентов благодаря тому, что обучение осуществляется через совместную деятельность преподавателя и студента по использованию электронных ресурсов. Решение задачи с использованием самостоятельно выбираемых информационных технологий, в направлении, обозначенном преподавателем, активизирует познавательную деятельность, обеспечивает дополнительные возможности познания.

Т. А. Демьяненко

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Вопрос о формировании профессиональных ценностей у будущих учителей иностранного языка довольно актуальный. В последние годы про-

изошли значительные изменения в преподавании иностранных языков: они стали изучаться как средство межкультурного общения, утвердился коммуникативный подход к обучению языкам, возникла потребность в новых технологиях обучения. Изучение вопроса показало, что его решение во многом зависит от характеристик подготовки будущих учителей во время обучения в высшей школе.

Правомерно выделить три группы профессиональных ценностей учителя иностранного языка: социально-педагогические, профессионально-деятельностные и индивидуально-личностные ценности. Каждая из них включает в себя определенную совокупность ценностей-знаний, ценностей-отношений, ценностей-средств.

Социально-педагогические ценности можно описать как характеристики восприятия учителем учащегося в качестве ценностного субъекта, познающего иностранный язык как средство межкультурной коммуникации; как готовность педагога к роли не просто обучающего, а к роли мотиватора, фасилитатора и организатора процесса обучения учащихся иностранному языку в духе сотрудничества и сотворчества, воспринимающего ученика как равноправного партнера по учебному общению.

Профессионально-деятельностные ценности предопределяют приоритеты внимания учителя иностранного языка в образовательном процессе, всего того, что он считает наиболее важным, необходимым; влияют на расстановку акцентов его деятельности, на его отношение к учебному предмету в целом.

Индивидуально-личностные ценности учителя иностранного языка влияют на степень его готовности к полноценной реализации своих профессиональных функций в контексте требований современного социального заказа.

Нами были разработаны и апробированы учебные материалы и технологии, которые позволяют соединить освоение основного содержания языковых дисциплин с формированием у студентов профессиональных ценностей. Их использование в образовательном процессе обеспечивает такое его осуществление, в ходе которого учебная деятельность по изучению иностранного языка имеет ярко выраженный профессионально ориентированный характер, способствует сознательной и мотивированной активности студентов как будущих субъектов педагогического труда. В качестве одной из технологий предложен комплексный инкорпорированный профессионально ориентированный тренинг. Этот тренинг был апробирован в работе со студентами 1–2 курсов факультета английского языка МГЛУ в течение нескольких лет и показал свою эффективность.

Профессионально ориентированный тренинг призван способствовать установлению доверительных отношений между участниками образовательного процесса; осознанности и целенаправленности их совместных действий; появлению у студентов желания активно участвовать в профессионально ориентированной учебной деятельности. Важное значение имеет поощрение

активности студентов, исключение преждевременной оценки преподавателем их действий и установление субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентами. Для этого в тренинге используются активное слушание, конструктивная критика, проблемные ситуации.

При моделировании учебных заданий тренинга предусматривались возможности для включения студентов в различные виды профессионально ориентированной деятельности: проведение фрагментов занятий, оценивание презентаций, проверка работ одногруппников, исправление ошибок, комментарии грамматических явлений, использование активной лексики, составление тестов и контрольных заданий, выступление перед аудиторией, другое.

Все задания тренинга нацелены на формирование профессиональных ценностей будущего учителя иностранного языка: присвоение студентами ценностей-отношений, формирование у них ценностей-знаний, овладение ценностями-средствами. Задания разработаны на основе тщательно подобранных профессионально ориентированных дидактических материалов на английском языке в соответствии со следующим алгоритмом: цели заданий, время на их выполнение, вспомогательный материал, инструкции по выполнению, обратная связь, альтернативные варианты выполнения заданий.

Цели заданий (What It’s For) содержат информацию о том, чем должен овладеть студент в ходе выполнения заданий.

Время (Time), рекомендуемое для выполнения заданий на учебных занятиях по иностранному языку, определяется их сложностью, а также количеством решаемых задач. В некоторые задания включены подзадания (Subsessions), которые выполняются на разных учебных занятиях.

Вспомогательный материал (What You’ll Need) представлен в приложении профессионально ориентированного тренинга и включает в себя тексты, специальные задания разного целевого назначения. Помимо этого, для выполнения некоторых заданий предлагается использование различных вспомогательных предметов (мячик, разноцветные ручки, карточки и так далее).

Инструкция по выполнению задания (What to Do) содержит описание задач, которые должны быть решены в ходе работы над ним. Попутно отметим, что выполнение каждого из заданий требует использования методов, способствующих решению задач по формированию профессиональных ценностей. К ним можно отнести ролевую игру, деловую игру, дискуссию, метод кейсов, проблемных ситуаций, проектов, мозговую атаку и другие.

Обратная связь (Debriefing) обеспечивает осуществление логического перехода от непосредственного выполнения задания студентами к его анализу. Осуществление обратной связи позволяет преподавателю получить информацию о результатах профессионально ориентированной деятельности студентов и проанализировать их с целью расстановки акцентов в последующей работе по формированию у студентов ценностей-отношений, ценностей-знаний, ценностей-средств. Студентам, в свою очередь, обратная связь позволяет оценить свои учебные достижения и тем самым осмыслить, на что следует обращать внимание в дальнейшем. Таким образом, обратная связь

обеспечивает возможность групповой рефлексии, что позволяет преподавателю привлечь внимание студентов к смыслу проделанной ими работы, помочь понять, чему они научились и над чем им еще предстоит работать. Студенты, сопоставляя цели и полученные результаты выполненного задания, осуществляют функции учителя, тем самым появляется возможность присвоения ими профессиональных ценностей.

Альтернатива (Alternative) – завершающий этап в отдельных заданиях, содержащий различные варианты их выполнения (усложнение, упрощение или усовершенствование задания в целом).

Важно отметить, что разработанный тренинг может осуществляться как на основании содержания уже имеющегося в нем дидактического материала, так и любого другого, отвечающего требованиям учебной программы. В ходе подготовки к занятиям преподаватель может отбирать любые имеющиеся профессионально ориентированные задания, нацеленные на формирование у студентов ценностей-отношений, ценностей-знаний, ценностей-средств. Результаты апробации профессионально ориентированного тренинга показали, что он способствует формированию профессиональных ценностей будущих учителей иностранного языка.

Е. М. Дубровченко

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ДИСТАНЦИРОВАНИЯ В ОФИЦИАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

Целью данного исследования является анализ лингвистических способов поддержания коммуникативной дистанции в официальном общении.

Официальное общение – это коммуникация, которая происходит в рамках официальных отношений между представителями организаций, государственных учреждений, компаний или других институтов. Под дистанцированием в нашей работе понимается величина коммуникативной дистанции между участниками общения. Поддержание дистанцирования в официальном общении необходимо для сохранения уважительности и формальности коммуникации. Дистанцирование связано с понятиями статуса и авторитетности в коммуникации. Социальный статус человека, по мнению В. И. Карасика, проявляется в форме социальной дистанции, которая существует между ним и другими участниками общения. Чем больше расхождение в социальном статусе между участниками общения, тем выше вероятность увеличения социальной дистанции между ними. Дистанцированность выражается в уменьшении важности индивидуальных характеристик человека и подчеркивании неравноправных отношений в процессе общения. Кроме того, отношение человека к своей роли и статусу также может отражать его дистанцированность и показывать, как он оценивает свое место в социальной иерархии (В. И. Карасик).

Данное исследование выполнено на материале романа Л. Вайсбергер «Дьявол носит Prada». Мы проанализировали 48 коммуникативных ситуаций, участники которых имеют разный статус: Миранда Пристли – главный редактор журнала мод «Подиум» («Runway»), а Андреа Сакс – ее младшая ассистентка. Анализ высказываний Миранды Пристли позволил выделить разнообразные языковые способы поддержания дистанцирования в официальной коммуникации.

Основным показателем коммуникативной дистанции выступает форма обращения. Во многих ситуациях Миранда путает имена своих ассистенток, что указывает на подчеркивание низкого статуса своих помощниц и «'погашение' индивидуальных характеристик» (В. И. Карасик).

(1) ***Ahn-dre-ah****!* ***Emily****! Whoever the hell I'm talking to ...*

(2) "Is this ***Emily****?* ***Emily****, is that you, I can barely hear you!" <...>*

"Hello, Miranda. Yes, this is Andrea." <...>

"Are you preparing my lunch yourself, Andrea?

"I am calling to tell you that I want my lunch, and I want it now. <...> There's really not much room for nuance, ***Emily****. I. Want. My. Lunch. Now!"*

Самым распространенным речевым действием в общении между руководителем и подчиненным является приказ. Приказ выражается в форме повелительного наклонения (54 случая реализации).

(3) "Ahn-dre-ah, ***leave a message*** *at Horace Mann <...>, and* ***make sure*** *you get a list of all the work they'll need to make up. Also,* ***push back*** *my dinner tonight until eight-thirty, and if they're not happy about that, then just* ***cancel*** *it <...>.* ***Make certain*** *that there will be no sushi of any kind, do you hear me?"*

Если приказ не выполнен, руководитель выражает свое недовольство в речевом акте порицания.

(4) "Ahn-dre-ah, you know how I feel about excuses. I'm not particularly interested in hearing yours now. ***I expect something like this will never happen again, correct****? That's all."*

Одним из показателей дистанцированности является «объяснение очевидных вещей» (В. И. Карасик). Приведем пример объяснения основных обязанностей руководителя и подчиненного:

(5) "In case you haven't been here long enough to notice, ***when I call, you respond****. It's actually simple. See?* ***I call. You respond****. Do you think you can handle that, Ahn-dre-ah?"*

Результаты исследования подтверждают мнение К. М. Шилихиной о том, что для создания иерархических отношений используется такая дискурсивная практика, как ирония. Со стороны говорящего ирония нарушает основные принципы и постулаты общения, а со стороны слушающего она затрудняет интерпретацию сообщения, однако несмотря на этот парадокс ирония широко используется в официальном общении и позволяет вышестоящему создавать иерархические отношения между собой, нижестоящим и объектом иронии.

(6) "I left this information on the recording for you, Ahn-dre-ah. ***I suppose it would have been too much trouble to write it down****?"*

В приведенном примере для выражения иронии используется риторический вопрос. Риторический вопрос не предполагает ответа, а выполняет функцию поддержания дистанции между участниками общения. Приведем еще пример.

(7) "Ahn-dre-ah, as I've made clear a dozen times already, the review I'm looking for is in the Washington Post. ***You've heard of that little newspaper, right****? Just like New York has the New York Times, Washington, D.C., has its own paper, too.* ***See how that works****?"*

Миранда считает, что имеет право перебивать ассистенток, однако никогда не позволяет перебивать себя:

(8) "Oh, Miranda, please let me–"

*"****I'm speaking****! And I was going to say that I'll be much more willing to help you get where you'd like to go now that you've demonstrated that you're committed."*

Миранда является инициатором окончания всех диалогов. Она заканчивает разговор фразой: *"****That's all****."*

Для поддержания дистанции в общении служат анафора (пример 9) и антитеза (пример 10). В деловой речи они используются не для реализации выразительности, а для четкого оформления высказывания и акцентирования наиболее важной информации.

*(9) "****Did I*** *do or say something to indicate that I wasn't entirely serious?* ***Did I****?* ***Did I****?"*

(10) "Reserve a table for two at Le Cirque, and remember to remind the maître d' that they will want to sit in ***the back*** *of the restaurant. Not on display in the front. The* ***back****. That's all."*

На лексико-грамматическом уровне в речи руководителя используются модальные глаголы.

• *Need* (20 случаев реализации) с целью выражения необходимости выполнения рабочих задач: *(11) "Ahn-dre-ah,* ***I need*** *to discuss the engagement party with you. Get a notebook."*

• *Should* (4 случая реализации) с целью выражения совета или упрека: *(12) "Ahn-dre-ah. You* ***should*** *really listen more closely."*

• *may* (4 случая реализации) с целью выражения разрешения и пожелания: *(13) "Now, after wasting all that time,* ***may*** *we begin? Did you confirm Mr. Tomlinson's reservation?"* В данном случае глагол *may* используется для создания иронического эффекта: Миранда спрашивает разрешение у Андреа перейти к обсуждению дел.

Кроме того, употребляется модальная конструкция *had better* (1 случай реализации): *(14) "Yes, Ahn-dre-ah? This* ***had better*** *be important."*

Для выражения дистанции в общении используется страдательный залог, так как он позволяет убрать акцент с того, кто совершает действие, и сфокусироваться на самом действии. Это может создавать впечатление, что действие происходит само по себе, без участия конкретного лица, и при этом усиливать эффект дистанцирования.

(15) "I need you to explain why my orders ***weren't followed****."*

Довольно часто используется сослагательное наклонение (7 случаев реализации): *(16)"****I'd like*** *the Book tonight, Emily."*

На синтаксическом уровне дистанцирование выражается посредством использования вводных предложений, указывающих на отношение говорящего к сообщаемому. Наиболее часто встречается *I expect* (8 случаев употребления), свидетельствующее о том, что Миранда рассчитывает на выполнение своих поручений: *(17) "****I expect*** *the Bulletin is updated."*

(18) "Ahn-dre-ah, you do know the names and faces of our guests this evening, do you not? ***I assume*** *you have properly studied their portraits.* ***I expect*** *you won't humiliate me tonight by failing to greet someone by name."*

Анализ материала показал, что коммуникативная дистанция находит отражение в речи. Языковые способы передачи дистантных коммуникативных отношений включают использование обращений, объяснение очевидных вещей, употребление иронии, анафоры, антитезы и риторического вопроса. Также используются модальные глаголы и страдательный залог, сослагательное наклонение и вводные предложения. Основным речевым действием выступает приказ.

И. В. Круковская

ПРОБЛЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-ЛИНГВИСТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ

Современные условия профессиональной деятельности обусловливают высокий спрос на изучение иностранных языков среди студентов. Однако несмотря на разнообразие используемых методик по обучению языкам студенты сталкиваются с трудностями в процессе общения на изучаемом языке, испытывают так называемый языковой барьер. Языковой барьер характеризуется как затруднение, возникающее при разговоре на неродном языке. Также языковой барьер рассматривается как индивидуальная, субъективная невозможность в полной мере пользоваться теми знаниями при разговоре, которые уже есть у студента.

Для решения данной проблемы в образовательном процессе следует рассмотреть следующие факторы:

1. Каковы особенности студентов, страдающих от тревожности при общении на иностранном языке?

2. Каковы источники тревоги при общении на иностранном языке?

3. Способы преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка.

Эмпирические исследования показывают, что студенты, испытывающие тревогу, менее охотно участвуют в учебной деятельности и имеют более низкую успеваемость, чем студенты, не испытывающие тревоги.

Рассмотрим три основных компонента тревожности при изучении иностранного языка студентами-лингвистами:

а) страх говорения;

б) страх негативной оценки;

в) тревога перед тестами.

Студенты, которые испытывают страх общения, не чувствуют себя комфортно, общаясь на изучаемом языке, из-за ограниченных знаний языка, особенно в отношении навыков говорения и аудирования. Студенты, испытывающие страх перед негативной оценкой, считают языковые ошибки не естественной частью процесса обучения, а угрозой своему имиджу и источником негативных оценок со стороны преподавателя или сверстников. В результате они большую часть времени молчат, замкнуты и не участвуют в языковой деятельности. Студенты, которые испытывают тревогу перед тестами, рассматривают процесс изучения иностранного языка, и особенно устную речь, как тестовую ситуацию, а не как возможность общения и совершенствования навыков.

Для того, чтобы помочь студентам снизить влияние языкового барьера при обучении, преподавателям стоит рассмотреть следующие меры:

1. Организация иноязычной среды в искусственных условиях проведения занятий.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов современной методики. С ним в первую очередь связана реализация массового обучения двум из четырех основных видов речевой деятельности: аудированию и говорению. Для достижения этой цели используются технические средства обучения. Помимо аудио, прилагаемых к УМК, и речи преподавателя, в настоящее время широко применяются различные образовательные платформы и комплексы. Благодаря данной образовательной платформе обучение как нельзя лучше соответствует принципам индивидуального обучения, поскольку ученики сами определяют темп работы и могут отследить свой прогресс в личном кабинете, а также проговаривать сначала негромко, чтобы результаты мог оценить только виртуальный учитель.

2. Обеспечение ситуации успеха для повышения мотивации у студентов.

Большинство студентов имеют негативный опыт прошлых лет обучения иностранному языку, что является одной из причин потери мотивации к изучению данного предмета. Обеспечение ситуации успеха – отличное средство для повышения мотивации. Создание в классе дружественной атмосферы, в которой языковые ошибки рассматриваются как естественный процесс в обучении, может помочь студентам, испытывающим тревогу, преодолеть ощущение низких способностей и страх перед негативной оценкой.

3. Доброжелательное отношение педагога к студентам.

Каждый преподаватель имеет собственный стиль обучения, однако в зависимости от типа работы, которая проводится в данный момент на занятии, преподавателям следует вести себя достаточно гибко: вести и поддерживать студентов, но не всегда доминировать. Условием осуществления общения на

занятии, максимально приближенного к реальной жизни, являются доверительные отношения, взаимная симпатия преподавателя и студентов, благоприятный психологический климат и атмосфера сотрудничества.

4. Ситуативное моделирование.

Ситуативное моделирование – создание ситуаций речевого общения на определенную тему. Ориентиром в организации обучения служат естественные речевые ситуации, а основным средством – упражнения, закрепляющие необходимый языковой материал (конструкции, слова, выражения) и учебные речевые ситуации, то есть задания, моделирующие жизненные обстоятельства.

5. Организация проектной работы.

Данный вид деятельности предоставляет студентам широкие возможности для использования языка в психологически комфортном контексте. Важный шаг к снижению уровня тревожности – это реальное участие студентов в выполнении заданий по говорению. Поскольку студенты охотнее участвуют в устной речи в небольших группах, проектная работа может оказаться очень полезной.

6. Распределение вопросов и заданий между студентами.

Абстрактный вопрос ко всему классу “What do you think about this topic\ fact\situation?” может поставить в ступор некоторых студентов (особенно скромных и молчаливых), ведь им нужно проявить инициативу и самим начать говорить.

Следует заготовить ряд вопросов и распределить их между студентами. Предпочтительно задавать конкретные вопросы конкретным студентам, при этом начинать вопрос с имени студента. Этот способ очень простой и очевидный, но преподаватели иногда им пренебрегают.

7. Опрос студентов о них самих.

У многих студентов языковой барьер буквально испаряется, когда их спрашивают о них самих. Обучающиеся любят рассказывать о себе, и это следует использовать на пользу уроку. Рекомендуется спрашивать о профессиях, о том, чем люди занимаются, об их хобби, интересах и т.д.

Подводя итог, следует отметить, что процесс обучение иностранному языку имеет свою специфику и требует постоянной мотивации. Для совершения устной иноязычной коммуникации, для устранения или минимизации языкового барьера необходимо систематически создавать студентам условия погружения в иноязычную среду и искать новые способы его преодоления и устранения.

Н. В. Кузьменко

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ВАРИАНТОВ НАИМЕНОВАНИЙ ПРИСТУПА БОЛЕЗНИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Лексическая синонимия является неотъемлемым свойством функционирования языка, придавая речи не только экспрессию и эмоциональность

за счет коннотативной маркированности лексических единиц (ЛЕ), но и выражая важные отличительные нюансы и свойства обозначаемого, закрепленные в семантике синонимов. Зачастую, однако, не все оттенки значения лексемы находят отражение в лексикографических дефинициях, что вызывает затруднения у изучающих язык. В этой связи интерес представляют синонимические английские существительные *bout – fit – attack – touch of* ‘приступ болезни, припадок’: их лексикографические толкования и употребление в контексте. В чем отличие этих синонимов и есть ли какие-то лексические ограничения на их употребление в речи?

Настоящая работа является попыткой найти ответ на данный вопрос в словарных толкованиях исследуемых имен существительных и сравнить полученную информацию с корпусными данными.

Источниками дефиниций выступили авторитетные толковые онлайн-словари «Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English» и «Merriam-Webster Dictionary of the English Language». Для анализа материала изучалось ЛСВ *an attack or period of illness* ‘приступ или период болезни’, в структуре которого обнаруживалась сема ‘болезнь’, выступающая связующей (синтагмемой) при употреблении синонимов в контексте с наименованием какого-либо недуга. Ср., например: a *severe bout of flu/coughing* ‘сильный приступ гриппа/кашля’. Анализ дефиниций позволил выделить следующие семы в структуре значения наименований *bout/fit/attack/touch*: категориальная сема ‘приступ/период болезни’ (определяемая во всех дефинициях через лексему *attack*) и дифференциальные семы ‘внезапность приступа’, ‘тяжесть и сила протекания’, ‘конвульсии’, ‘хроническое заболевание’. Однако далеко не все они присутствуют в структуре значения исследуемых синонимических субстантивов (таблица).

Семы / ЛЕ	Внезапность	Тяжесть/сила протекания	Конвульсии	Хроническое заболевание
Bout				
Fit	+	+	+	
Attack	+	+		+
Touch		+		

Так, наиболее широким значением обладает лексема *bout* ‘an attack or period of illness’, в семантике которой отражен только один, интегральный, семантический признак – ‘приступ, период болезни’, что дает основания предполагать наиболее широкую лексическую сочетаемость данной ЛЕ. В дефинициях остальных синонимов по-разному эксплицируется информация о тяжести протекания приступа, о конвульсиях и типе заболевания (хроническое или нет). Поэтому на следующем этапе нашего исследования мы выявляли семантические признаки, профилируемые за счет контекстного окружения.

По данным корпусного анализа (The British National Corpus) было установлено, что лексема *bout*, как и предполагалось, обладает наиболее широкой сочетаемостью в исследуемом синонимическом ряду и может употребляться с наименованиями любых недугов (*malaria, flu, bronchitis, COVID, allergy, nausea, sickness, rheumatism, epilepsy, hiccups, cancer, jetlag*, etc.). Ср., например: *Cannon lost her hearing during* ***a bout of scarlet fever*** ‘Кэннон потерял слух **во время скарлатины’**. Однако в семантике данной лексемы чаще всего профилируется значение ‘период болезни’, а не ‘приступ’. Это важно, поскольку приступ, как правило, сопровождается внезапностью и определенными характеристиками протекания (скорость, конвульсии, обмороки и т.д.), которые появляются у данного слова только при сочетании с обозначениями физиологических или психических состояний (*a bout of morning sickness, a bout of heavy drinking, a bout of depression*), хронических заболеваний (*a bout of epilepsy*). Примечательно также, что профилируемая сема ‘период болезни’ находит отражение в сочетаемости с недугами, требующими долгого лечения и восстановления (*cancer, flu, jetlag*), а также в специфическом оформлении фразы – при помощи предлога *with*. Ср., например: *She had* ***a bout with cancer*** ‘Она болела раком’. *Going out on a trip after a* ***bout with the flu****. You know* ***how long*** *those low-grade infections hang on* ‘Собираюсь в поездку после гриппа (периода, когда болел гриппом). Ты же знаешь, как живучи эти вялотекущие инфекции’.

Не менее широкой сочетаемостью обладает и ЛЕ *attack* ‘a **sudden**, short period of a **chronic** illness, usually **severe**’ ‘**внезапный** приступ **хронической** болезни, обычно **сильный**’. Несмотря на богатый семный состав со множеством дифференциальных сем в своем значении, данная лексема сочетается с обозначениями широкого спектра заболеваний: от наименований неврологических, психических недугов (*claustrophobia* ‘клаустрофобия’, *vapors* ‘ипохондрия’, *munchies* ‘жор’, *amnesia* ‘амнезия’, *etc.*) и банальных синусита, ангины, аппендицита и несварения до обозначений неизлечимых хронических заболеваний (*asthma* ‘астма’, *attack of the face* ‘лицевой тик’). Отличие данной ЛЕ от *bout* заключается в особенности протекания приступов – они сильные и тяжелые, что также фиксируется в дефинициях и дублируется в употреблении исследуемой лексемы в большинстве выявленных контекстов вместе с прилагательными *severe, sudden, acute, serious*.

Чуть менее широкой сочетаемостью обладает синоним *touch* ‘something **slight** of its kind: such as a light attack’ ‘что-то **легкое** в своем роде, несильный приступ’. Здесь набор обозначений недугов ограниченнее: от несерьезных частых болезней (*flu* ‘грипп’, *fever* ‘жар’, *colic* ‘кишечные колики’, *indigestion* ‘несварение’, *gout* ‘подагра’, *insomnia* ‘бессонница’, *diarrhea* ‘диарея’, *rheumatism* ‘ревматизм’, etc.) до распространенных психических состояний (*hysteria* ‘истерия’, *madness* ‘душевное расстройство’, *delirium* ‘бредовое состояние’, *dementia* ‘слабоумие’, *memory loss* ‘потеря памяти’ и др.). Это обусловлено тем, что лексема содержит в семантике компонент ‘незначительный/легкий’, что подтверждается обнаруженными контекстами, общий смысл которых таков: «Это всего-навсего легкий приступ кишечных колик/

нервов/куриной слепоты/ревматизма и любой другой болезни или психического состояния, не вызывающих опасений или серьезной угрозы для здоровья». Ср., например: *…you're trembling. Oh, it's nothing, my dear. Merely a touch of nerves* '… вы дрожите. Ничего страшного, дорогая. Просто нервный приступ'; *I just get a little touch of heartburn every now and again. It's just nerves* 'У меня периодически случается легкий приступ изжоги. Это просто нервы'.

Наконец, наибольшую избирательность в контексте проявляет синоним *fit* 'a **sudden violent** attack of a disease (such as epilepsy) especially when marked by **convulsions** or **unconsciousness**' '**внезапный сильный** приступ болезни, такой как эпилепсия, сопровождающийся **конвульсиями** и **беспамятством**', обладающий наиболее богатой семной структурой и сочетающийся только с обозначениями тяжелых неврологических заболеваний и психических расстройств, сопровождающихся внезапными конвульсиями или тяжелыми обмороками, таких как паранойя, депрессия, эпилепсия, истерика, ипохондрия. Ср., например: *… three o'clock and found a young lady in my front room, suffering from a fit of hysterics* '…в три и обнаружил юную леди в своей комнате, бьющуюся в истерике' (Poirot).

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют считать лексему *bout* обозначением не столько приступа, сколько периода болезни, особенно длительного и требующего долгого восстановления. Наиболее распространенным и частым именованием внезапных приступов любой болезни является субстантив *attack,* что дает основания считать данную лексему синонимической доминантой. Синонимы *fit* и *touch* содержат в своей семантике ограничивающие их сочетаемость признаки, отраженные в их дефинициях.

Н. А. Курило, А. Антоненко

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО С ВЕРШИНОЙ *COVID* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Предпринятое исследование посвящено изучению словообразовательного гнезда с вершиной *COVID* в английском языке.

Под *словообразовательным гнездом* мы, вслед за П. А. Соболевой, понимаем конечное множество слов различной или тождественной словообразовательной структуры, характеризующееся тождеством операнда первого деривационного шага – корневой морфемы. На наш взгляд, и в этом мы солидарны с другими исследователями, данное определение не ограничивает словообразовательное гнездо каким-либо определенным типом производных и включает слова разной словообразовательной структуры – производные аффиксального типа, сложные слова, производные, созданные путем конверсии и т. д.

Итак, словообразовательное гнездо с вершиной *COVID* в английском языке состоит из 22 лексических единиц: *CCS, Covid, CoVabulary, Covexit, Covid Boomer, Coviddy, Covid-era, Covideo, Covid-free, Covidial,*

Covidictionary, Covidiot, Covidobbing, Covidol, Covidivorce, Covidpreneur, Covid-related, Long COVID, long-COVID, post-Covid, pre-Covid и *zero-Covid*, из которых 11 лексических единиц являются результатом процесса вторичной аббревиации (например, *CCS* ← *chronic COVID syndrome*), 6 лексических единиц – сложными словами (например, *Covid-free* ← *Covid* + *free*), 3 лексические единицы – аффиксальными производными (например, *Coviddy* ← *Covid* + *-y*) и 1 лексическую единицу мы отнесли к производным, являющимся результатом процесса конверсии (*long-COVID*$_{adj}$ ← *Long COVID*$_n$). Основанием для включения всех этих лексических единиц в одно словообразовательное гнездо явилось единство их корневой морфемы. Здесь, однако, следует отметить, что некоторые исследователи предпочитают исключить тот или иной тип производных из словообразовательных гнезд, в частности, сложные слова, мотивируя это тем, что подобные лексические единицы входят в состав нескольких гнезд.

Как и любое словообразовательное гнездо, словообразовательное гнездо с вершиной *COVID* в английском языке можно классифицировать на основе установления таких характеристик, как объем гнезда, его глубина, ширина, регулярность/нерегулярность. Объем гнезда определяется количеством входящих в его состав единиц и варьируется в зависимости от порождающего потенциала слов в языке. Так, объем словообразовательного гнезда с вершиной *COVID* в английском языке измеряется 22 единицами. Глубина гнезда измеряется количеством деривационных шагов и устанавливается по числу деривационных актов, необходимых для порождения наиболее сложного деривата. Для гнезда с вершиной *COVID* в английском языке она равна 2: *COVID* → *Long COVID*$_n$ → *long-COVID*$_{adj}$. Ширина гнезда детерминируется количеством ветвей, исходящих из вершины гнезда, т.е. возможностями образования от производящего слова производных разных частей речи. В рассматриваемом гнезде она равна 2: 16 лексических единиц, входящих в состав гнезда, являются существительными (это такие лексические единицы, как *CoVabulary, Covexit* и т. д.) и 6 лексических единиц, входящих в состав гнезда, – прилагательными (это такие лексические единицы, как *pre-Covid, post-Covid* и т. д.). Кроме этого, рассматриваемое словообразовательное гнездо является регулярным. Объясняется это тем, что с каждым тактом деривации сохраняется направление деривации и происходит уменьшение порождающей силы производящих, что соответствует закону снижения словообразовательной активности слова по мере увеличения степени его производности.

Подытоживая описание словообразовательного гнезда с вершиной *COVID* в английском языке, мы считаем возможным сделать вывод о том, что сокращенная лексическая единица *COVID (Corona Virus Desease)* не только произносится как простое слово согласно орфоэпическим нормам английского языка, но и демонстрирует графическую вариативность (сравните: *COVID* и *Covid*) наряду с высокой словообразовательной активностью. Это становится ярким примером того, как сокращение, в частности относящееся к инициальному типу, начинает восприниматься не как набор букв, за кото-

рыми стоят компоненты неоднословного наименования, а как единый комплекс, нерасчлененная лексическая единица. Также мы полагаем, что существуют все предпосылки для того, чтобы сокращение *COVID* продолжило цепочку из слов *laser, maser, radar, sonar* и т. д., в прошлом – сокращенных лексических единиц со статусом производного слова, а в настоящее время – лексических единиц, воспринимаемых, как простые, практически полностью вытеснившие из употребления полные наименования.

Н. А. Курило

ВТОРИЧНАЯ АББРЕВИАЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящее сообщение посвящено проблеме вторичной аббревиации в современном английском языке.

Под *аббревиацией* мы, вслед за Е. С. Кубряковой, понимаем «процесс создания единиц вторичной номинации со статусом слова, который состоит в усечении любых линейных частей источника мотивации и который приводит в результате к появлению такого слова, которое в своей форме отражает лишь какую-то часть или части компонентов исходной мотивирующей единицы». Как следствие, под *вторичной аббревиацией* мы понимаем подобный процесс, но с использованием уже существующей в языке аббревиатуры, или сокращения (в настоящем исследовании термины *аббревиатура* и *сокращение* используются как синонимы), в качестве деривационной базы.

Обращение к исследованию аббревиации обусловлено тем, что в современных языках отмечается постоянная тенденция к увеличению числа лексических единиц, образованных именно этим способом словообразования. Экстралингвистические и лингвистические факторы – основные причины растущей продуктивности аббревиации. Особенно значимым в сфере аббревиации представляется действие внутриязыковых процессов, к которым в первую очередь относят «языковую экономию», или «закон экономии языковых усилий». «Закон экономии языковых усилий» выражается в стремлении языка к передаче все большего количества информации в единицу времени, и аббревиатуры наилучшим образом отвечают этой потребности, характерной для современного общества.

В силу своей универсальности «закон экономии языковых усилий» в той или иной степени проявляется во всех естественных языках, однако особенно ярко – в английском языке: характерной чертой английского языка является тенденция к односложности слов. Так, В. А. Москович указывает на то, что средняя глубина английских слов при измерении ее по нескольким источникам разной стилистической отнесенности варьируется от 1,6 до 1,68 морфем на слово. Как следствие, неоднословные лексические единицы, а также различные наименования, состоящие из двух и более слов (например, наименования, относящиеся к терминологической лексике), могут подвергаться сокращению. Это в конечном итоге приводит к тому, что аббревиация, а наряду с ней и вторичная аббревиация, становятся одним из проявлений процесса

саморегуляции английского языка и, что представляется не менее важным, одним из источников пополнения словарного состава языка. Например: *ad ← advert ← advertisement, covexit ← Covid + exit ← Corona Virus Desease + exit* и т. д.

Здесь, однако, возникает вопрос, до какой степени мы можем подвергать сокращению исходную лексическую единицу без ущерба для ее корректного и, что не менее важно, быстрого восприятия. Сравните, например, приведенные ниже сокращенные и полные наименования:

• *KSSU (international airline organisation) ← KLM + SAS + Swissair + UTA ← Koninklijke Luchtvaart Maatschappij (Royal Dutch Airlines) + Scandinavian Airline System + Swiss Airlines + Union de Transports Aeriens (French airline)* (4 буквы, за которыми стоят 12 слов, включая служебные);

• *NISAR ← NASA-ISPO + SAR ← NASA (National Aeronautics and Space Administration) + ISPO (the Indian Space Research Organisation) + SAR (Synthetic Aperture Radar) ← National Aeronautics and Space Administration + the Indian Space Research Organisation + Synthetic Aperture + Radio Detection and Ranging* (5 букв, за которыми стоят 16 слов, включая служебные).

Вполне очевидно, что использование сокращенных лексических единиц в целом и сокращенных лексических единиц, являющихся результатом процесса вторичной аббревиации, в частности не может не способствовать усилению степени информативности сообщения. При этом если полное наименование дает точное представление о деталях и характеристиках обозначаемого, то аббревиатура воспринимается скорее как условный знак-заместитель этого наименования. Более того, мы видим, что семантическое противопоставление полного и сокращенного наименований может принимать разные формы, например, маркировать различие официальной и разговорной речи (*advertisement* и *ad*), а условия употребления таких аббревиатур, как *KSSU* или *NISAR* достаточно часто носят специальный характер, их использование маркирует принадлежность говорящего к определенной профессиональной группе или коллективу.

Таким образом, мы хотим указать на невозможность взаимозамены вышеупомянутых сокращенных и полных наименований в определенных контекстах в связи с возникающей опасностью смешения языковых кодов и подчеркнуть, что аббревиация (в данном случае – вторичная аббревиация) становится все более востребованным способом словообразования на современном этапе развития языка.

Н. А. Макарова

ЭЛЕМЕНТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Одной из ключевых проблем в организации эффективного образовательного процесса на младших курсах является отсутствие у некоторых студен-

тов внутренней мотивации к обучению. Среди возможных подходов к решению данного вопроса является использование элементов геймификации как эффективной стратегии формирования заинтересованности студентов.

Один из первых специалистов в области геймификации Ю Кай Чоу определяет *геймификацию* как извлечение всех забавных, интересных и вовлекающих элементов из игр и их применение в другой деятельности для повышения ее результативности. Он также выделяет восемь основных факторов мотивации игрока: чувство собственной значимости, стремление к лидерству, самосовершенствование, чувство накопления, конкуренция, ограниченность ресурсов, непредсказуемость, избегание негатива. Грамотная апелляция к данным поведенческим стимулам обеспечивает успех многочисленных игр, в том числе образовательных.

Данное утверждение подтверждается обратной связью, полученной от обучающихся младших курсов. Несколько студентов отметили, что стремление победить одногруппников в онлайн-викторинах является для них более сильным стимулом, чем получение положительных отметок за промежуточные тесты. Здесь сказывается фактор конкуренции. В то же время среди преимуществ использования игр на занятиях обучающиеся отмечают эффект сюрприза (фактор непредсказуемости) и формирование положительных эмоций (фактор избегания негатива).

В данном исследовании нам бы хотелось рассмотреть использование игр в обучении английской лексике. Студенты регулярно сталкиваются с трудностями в процессе усвоения большого количества лексических единиц и применения их на практике. Элементы геймификации отлично подходят для того, чтобы облегчить эту задачу и сделать ее более увлекательной. Условно можно разделить образовательные игры на парные и групповые; языковые и речевые; традиционные игры и игры с применением информационно-коммуникационных технологий. Все виды дополняют друг друга.

Для начала хотелось бы рассмотреть игры, которые лучше всего использовать сразу после введения лексического материала. Наиболее подходящими представляются языковые игры на понимание дефиниции слов (Alias, Taboo, Half a crossword, Draw Mime Explain). Alias представляет собой набор карточек с активной лексикой. Студенты работают в парах или командах, которые соревнуются между собой. Студенты объясняют на время слова партнеру или своей команде, задача которых вспомнить подходящую лексическую единицу. В продвинутых группах уместно усложнить задачу с Taboo game. Ее правила схожи с Alias, но, в отличие от предыдущей игры, вводятся три слова-табу, которые нельзя использовать в объяснении. В качестве ограничителей лучше всего подойдут синонимы, антонимы, обобщающие слова из словарных дефиниций, близкие по сочетаемости слова. Данное упражнение хорошо развивает компенсаторные умения студентов, помогает им разнообразить свой словарный запас.

Для проверки понимания студентами значения лексических единиц можно также воспользоваться интернет-ресурсом Half a crossword, где можно

быстро составить половинчатые кроссворды. Для этого преподаватель вводит список слов в одну колонку через клавишу Enter. Сайт генерирует кроссворд и разбивает его на две части: Student A, Student B, также автоматически создаются ключи для преподавателя. Студенты работают в парах. Каждый получает свою часть кроссворда, где представлена только половина слов. Задача игроков объяснить недостающие слова друг другу и восстановить кроссворд.

Возможно, самой увлекательной командной игрой в данной категории является Draw Mime Explain. Преподавателю необходимо подготовить два набора карт. Один – с активной лексикой, другой с заданиями draw, mime, explain. Участники по очереди берут две карточки: одну со словом, другую – с заданием к этому слову. Пока один студент рисует, показывает или объясняет слово, другие отгадывают. Тот, кто назвал больше слов, выигрывает. Единственное условие – лексика должна быть максимально конкретной, иначе ее будет сложно изобразить. Так данная игра идеальна для отработки тем «Кухонные приборы», «Мебель», «Одежда», но вряд ли подойдет для выражений о характере человека или описания природы.

Для отработки слов в контексте можно использовать Banana Game, Tic-Tac-Toe, Domino. В Banana game студенты сначала работают индивидуально и составляют предложения с новой лексикой. Затем они заменяют активные слова словом *banana* и играют в парах. Задача партнеров – угадать, какая лексика имелась в виду. Важно обратить внимание студентов на то, что предложения должны быть составлены таким образом, чтобы слова легко выводились из контекста и отсутствовала двусмысленность. Например, отрабатывается устойчивое выражение *to be like two peas in a pod*. Предложение *They are like two BANANAS.* составлено некорректно. Грамотным будет заменить только часть выражения: *They are like two BANANAS in a pod.* или расширить контекст: *The brothers' resemblance is striking. They are like two BANANAS.*

Для реализации игры Tic-Tac-Toe преподавателю нужно подготовить таблицу со словами 3x3. Студенты играют на предложенном поле в крестики-нолики по классическим правилам – выигрывает тот, кто заполнит свою линию раньше. Единственное нововведение: прежде чем поставить свой знак, участники должны составить свои предложения со словами.

В игре Domino отрабатывается сочетаемость слов. Студентам предлагается набор двойных карт со словами, где написаны два слова (первое окончание одного словосочетания, второе – начало другого словосочетания). Исключения – первая карта (нет первого слова) и последняя карта (нет второго слова). Это необходимо для обозначения границ игрового поля. Мини-группы должны соотнести карточки, чтобы восстановить «поезд» из слов. Команда, сделавшая это быстрее, выигрывает.

Banana game, Tic-Tac-Toe, Domino можно трансформировать из языковых упражнений в речевые или условно-речевые. Например, вместо повествовательных предложений попросить студентов составить вопросы и задать

их друг другу. Или в Domino после построения словосочетаний можно составить связную историю с ними. Вопросы способствуют развитию коммуникативных навыков обучающихся, а создание истории улучшает их письменную речь и развивает креативность.

На этапе повторения лексического материала эффективным представляется использование интернет-ресурсов. Популярными являются викторины Kahoot и Quizizz с выбором вариантов ответа, а также Jeopardylabs, где можно выбрать категорию вопроса (Synonyms, Opposites, Prepositions) и уровень сложности (100–500). Студенты могут играть каждый за себя или соревноваться командами. Из возможных недостатков можно отметить трудоемкость создания игры преподавателем, но это компенсируется вовлеченностью и заинтересованностью студентов в процессе игры, а также положительным влиянием на усвоение обучающимися лексических единиц.

Подводя итоги вышесказанному, хочется отметить, что геймификация является эффективным инструментом в образовательном процессе. Использование элементов геймификации на занятиях делает процесс обучения проще и увлекательнее, способствует вовлеченности и заинтересованности студентов, повышает их мотивацию и создает ситуацию успеха. Также применение предложенных игр формирует активную позицию обучающихся на занятиях. Преподаватель же выступает фасилитатором образовательного процесса, мониторит ответы и корректирует частотные ошибки, не доминируя над студентами, что, на наш взгляд, является наиболее эффективным взаимодействием в рамках личностно-ориентированного подхода.

Н. В. Подгорная

СПОСОБЫ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

В лингвистической литературе *модальность* определяется как семантическая категория, которая описывает отношение говорящего к содержанию высказывания, целенаправленность высказывания и отношение к реальности содержания высказывания. Категория модальности обладает лингвистической универсальностью и выделяется как одна из основных категорий языка.

Традиционно выделяют объективную и субъективную модальность. Субъективная (авторская) модальность передает личное отношение говорящего к содержанию высказывания, его индивидуальные мотивы и особенности восприятия действительности. Она лежит в основе различных жанров текста.

Среди основных способов выражения модальности в английском языке наиболее частотными являются грамматический и лексический.

К грамматическим средствам выражения модальности относятся:

1) модальные глаголы (*can, must, may, should, ought to, would*);

2) многофункциональные глаголы, выполняющие, в том числе, функцию модальных глаголов (*shall, should, will, would, need*);

3) инфинитивные конструкции (Complex Subject, Complex Object);

4) формы наклонения (Indicative Mood, Imperative Mood, Subjunctive Mood).

Субъективная модальность охватывает целый ряд оценок, которые имеют место в поэтическом тексте и соотносятся с ее определенными видами:

1. Алетическая модальность (от гр. aletheia ‘истина’) определяет содержание высказывания как возможное/невозможное. Потенциальность действия в данном случае является субъективной модальностью, которая указывает на противопоставление реальности.

The barn opposed across the way,
That ***would have joined*** *the house in flame*
Had it been *the will of the wind, was left*
To bear forsaken the place’s name. (Robert Frost)

2. Деонтическая модальность (от гр. deon ‘долг’) характеризует содержание высказывания с точки зрения необходимости/разрешенности/запрещенности существующими законами и моральными нормами. К языковым маркерам деонтической модальности относятся, прежде всего, модальные глаголы со значением ‘быть обязанным’, ‘следовать’, ‘быть должным’, которые в поэтическом тексте играют роль оценочности с точки зрения автора:

We ***should*** *be grateful, for the sun and the rain,*
Make the most of it all, and do not complain. (Bill Hoeneveld)
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I ***should*** *ever* ***come*** *back.* (Robert Frost)

3. Эпистемическая модальность (от гр. episteme ‘знание’) разграничивает вероятное/невероятное с точки зрения имеющихся у говорящего знаний. В поэтическом тексте автор прибегает к эпистемической модальности при помощи модальных глаголов *may – might – could – must – should* для выражения предположения с большей или меньшей степенью уверенности. Это помогает читателю прогнозировать развитие последующих действий, которые приводят к кульминации.

Good men, the last wave by, crying how bright
Their frail deeds ***might have danced*** *in a green bay,*
Rage, rage against the dying of the light. (Dylan Thomas)

4. Оптативная модальность обозначает желательные/нежелательные действия. К языковым маркерам оптативной модальности относятся модальные глаголы со значением ‘желательно’: *не мешало бы, следовало бы, хотелось бы, неплохо бы* и т.д.

So ***should*** *that beauty which you hold in lease* ***find*** *no determination...* (W. Shakespeare)

When your sweet issue your sweet form ***should bear****.* (W. Shakespeare)

Одним из специальных средств выражения модальности – в частности, основным в случае с объективной модальностью – является грамматическая категория наклонения.

Английское сослагательное наклонение обычно рассматривается в комплексе, хотя оно и имеет разновидности, отличающиеся своими типичными конструкциями:

• Subjunctive Mood (Сослагательное наклонение) обозначает воображаемое действие, которое могло бы произойти при определенных условиях.

*I wish I **could promise** to lie in the night*
And think of an orchard's arboreal plight... (Robert Frost)

• Conditional Mood (Условное наклонение) употребляется для обозначения действий, которые не происходят или не произошли, так как для этого не было или нет соответствующих условий, или эти условия в данной ситуации неосуществимы, т.е. нереальны:

*O **would** some Power the gift give us*
To see ourselves as others see us!
*It **would** from many a blunder*
And foolish notions free us. (Robert Burns)

На грамматическом уровне модальные значения в английском языке также могут выражаться при помощи инверсии. Автор использует данный вид модальности с целью придать строке особую выразительность, а также делает акцент на слове с основной смысловой нагрузкой, чтобы эмоционально воздействовать на читателя:

*But **were** some child of yours alive that time,*
You should live twice – in it and in my rime. (W. Shakespeare)

На лексическом уровне модальность выражается при помощи модальных слов *certainly, of course, no doubt, surely, apparently, indeed, evidently, naturally, perhaps, obviously, really*, и других. Модальные слова передают субъективное отношение говорящего к высказыванию, выражают оценку говорящего, отношение между утверждением в предложении и реальностью.

Then took the other, as just as fair,
*And having **perhaps** the better claim,*
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
*Had worn them **really** about the same.* (Robert Frost)

Особую роль в поэзии играет наличие повторов, которые усиливают экспрессивность поэтического слога и подчеркивают необходимость выполняемого действия:

*And the Raven, never flitting, **still is sitting, still is sitting***
On the pallid bust of Pallas just above my chamber door… (E. Po)

Повторы, вовлекающие модальные глаголы, придают строке эмоциональную окраску, делая высказывание побудительным и риторическим:

***Why should** false painting imitate his cheek*
And steel dead singing of his living hue?
***Why should** poor beauty indirectly seek*
Roses of shadow, since his rose is true? (W. Shakespeare)

Таким образом, модальность – это комплексная многоаспектная функционально-семантическая категория, отражающая отношение говорящего

к содержанию высказывания и его оценку отношения к объективной действительности. Модальность поэтического текста неразрывно связана с внутренним миром автора, стремлением подчеркнуть выразительность при помощи своих эмоциональных маркеров, добавив высказыванию формулы вежливости или сняв категоричность. В большинстве случаев условие выполнения действия вытекает из общего контекста, в который автор вкладывает свой личный смысл.

А. Н. Поляк

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В учреждении высшего образования необходимо формировать личность студента, готовую к самостоятельности, саморазвитию и самосовершенствованию. Обучающиеся приобретают те качества, которые помогут им в будущем, в том числе в их профессиональной деятельности. Этого можно достичь также и через самостоятельную работу, организованную на основе личностно-ориентированного подхода.

Стоит отметить, что в рамках данного подхода и обучающийся, и преподаватель рассматриваются учеными как субъекты педагогического процесса. При этом в центре данного подхода стоит обучающийся, а самостоятельная работа в таком случае обусловливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как ее субъекта.

Что касается роли преподавателя в рамках этого подхода, то она проявляется в первую очередь через организацию и управление самостоятельной работой, оказание помощи обучающимся при возникновении трудностей, а также в выборе правильного направления в работе.

Обучение в университете тесно связано с усвоением информации, и ее количество при этом растет с каждым днем. В таком случае студенты могут сталкиваться с трудностями усвоения материала и в целом не знать, как работать с ним. Более того, проблемой для студента может являться то, как именно построить самостоятельную работу. Поэтому важной видится ее организация преподавателем на основе личностно-ориентированного подхода.

Это может помочь обучающемуся выстроить индивидуальную траекторию развития. Личностно-ориентированный подход также направлен на саморазвитие личности, возложение ответственности за поступки и на развитие рефлексивных способностей обучающихся.

Для эффективной организации самостоятельной активной познавательной деятельности студентов на основе личностно-ориентированного подхода преподаватель может взять за основу ряд принципов. Ученые и исследователи в разные времена выдвигали различные принципы при описании личностно-ориентированного подхода.

Учитывая специфику обучения в учреждении высшего образования, мы предлагаем организовать самостоятельную работу с опорой на следующие принципы:

• принцип индивидуальности (учет индивидуальных особенностей. При этом стоит принимать во внимание специфику изучаемой дисциплины). Это также касается и уровня языковой подготовки, на основе которого преподаватель может предлагать студентам задания различного уровня сложности.

Следует также иметь в виду, что речь идет об учете тех индивидуальных особенностей, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, они должны благоприятно влиять на личность, ее состояние, а также на изучение языка.

Важно, чтобы у студента было представление о том, что самостоятельная работа – это не только ряд определенных действий, но и поставленная цель, ожидание, выдвигаемые задачи или требования, а также результат. Более того, значительную роль играет оценка обучающимся своих результатов (промежуточных или конечных). Этому может способствовать следующий принцип:

• принцип рефлексии (осознание студентом собственной деятельности в процессе работы над материалом и после работы с ним, анализ принятых решений и шагов для выполнения задачи).

Анализ и осознание собственной деятельности позволяет осмыслить опыт и выстроить дальнейшую траекторию, а также выбрать определенные приемы и методы. Трудности вызывает то, что студенты зачастую не знакомы с большим количеством приемов, методов, а также с различными способами усвоения информации и работы с ней. Именно поэтому важным видится еще один принцип:

• принцип эффективного обучения (студенту необходимо «научиться учиться», используя то, что подходит именно для него).

Для этого важно учитывать упомянутые выше индивидуальные особенности. Направить обучающегося в этом случае может преподаватель. Учитывая его роль фасилитатора, он может помочь студенту выбрать правильную стратегию, а также поддержать, если у него возникают проблемы и трудности. Это будет способствовать развитию познавательного интереса.

Стоит отметить, что ученые говорят о важности наличия устойчивой мотивации, которая детерминирует деятельность студентов, а также их поведение. В этом случае возможна активная самостоятельная работа обучающихся, так как мотивирующим фактором зачастую выступает подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Именно поэтому ориентация на развитие личности, познавательного интереса и учет индивидуальных особенностей в русле личностно-ориентированного подхода благоприятно сказываются на организации образовательного процесса и самостоятельной работы.

Опора на данные принципы в рамках личностно-ориентированного подхода способствует повышению уровня профессиональной компетентности студентов, а также формированию личности, для которой в приоритете самоактуализация и самореализация.

Д. А. Черток

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ПУТЕШЕСТВИЙ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В условиях глобализации, информатизации и интернационализации образования фразеологические единицы приобретают особое, уникальное значение с точки зрения приобщения к культуре и изучаемому языку. По мнению многих исследователей, они способны не только сохранять культурное богатство, но и активно взаимодействовать с обществом, влияя на его сознание.

Идиомы и фразеологические единицы являются неотъемлемой частью культуры англоязычных стран, поэтому необходимо знать их структуру, семантику и суть, чтобы понять национальный менталитет носителей языка.

Занимая определенное место в языковой картине мира, фразеология активно участвует в создании ее национально-специфического колорита. Образы, лежащие в основе фразеологизмов, являются общими для членов одного языкового коллектива. Следовательно, фразеология является непосредственным вербальным выражением не только окружающей человека действительности, но и ее духовного национально маркированного осознания.

Научное сообщество полагает, что языковая концептуализация мира – это процесс духовно-вербального освоения и восприятия окружающей человека действительности, она выступает частью языковой и связана с формированием особой, фразеологической картины мира. В этой связи можно утверждать, что фразеологическая картина мира того или иного народа – это умение и искусство этого народа представлять сложные концепты в виде образов.

Мир фразеологии английского языка очень разнообразен. В ней находит отражение своеобразие быта, культуры и жизни британцев, а также связь с мифологией, религией и традициями; факты истории, географии и экономики англоязычных стран также представлены во многих фразеологических единицах.

Широко известно, что английский язык традиционно стремится к лаконичности. Однако носители языка не прочь сократить все еще больше. Вследствие этого, в частности, в разговорной речи используется множество фразеологизмов, которые важно правильно подбирать – это необходимое условие яркой, выразительной и точной речи.

Многочисленные исследования подтверждают, что природа фразеологизмов предполагает семантическую компрессию: смыслы в свободных словосочетаниях трансформируются в постоянные семантические единицы, превращая обычное высказывание в устойчивое выражение.

В рамках современного критического дискурс-анализа разработаны эффективные инструменты исследования дискурса как единого целого, однако до сих пор не уделено значительного внимания функционированию в дискурсе конкретных языковых единиц.

В связи с увеличивающимся влиянием масс-медиа привычная коммуникационная система претерпевает трансформацию. Быстро развивающееся киберпространство с его социальными сетями и блогосферой совмещает возможности цифрового мира с широким доступом реципиентов информации к СМИ с универсальным охватом аудитории – участников различных социальных явлений, где туризм – одно из многих.

Туризм XXI в. как социальное явление характеризуется функционированием особой туристической лексики в дискурсивном пространстве. Таким образом, представления о туризме находят отражение в значительном фрагменте языковой картины мира и вербализированы множеством лексических средств. Рассмотрение национальных картин мира с помощью описания входящих в нее фразеосемантических полей (ФСП) позволяет увидеть как общее, так и различное не только в языке, но и в мировидении того или иного народа. ФСП «Туризм» является одной из частей языковой картины мира, в создании которой, наряду с лексическими единицами, активное участие принимают фразеологизмы.

Фразеологизмы, встречающиеся в современном туристическом медиадискурсе, приобретают особую актуальность, экспрессивность и специфические способы своего креативного употребления. Он включает в себя не только печатные, но и электронные СМИ, а также различные англоязычные площадки для размещения и обмена информацией; он является одним из довольно значимых лингвистических феноменов в современном английском языке.

Нельзя не заметить, что англоязычные фразеологизмы в современных медиатекстах туристической тематики не только отражают экстралингвистический фон самого текста, но и дают авторскую оценку тому или иному субъекту, событию, ситуации. Кроме того, они наполняют контекст различного рода эмоциями, носителями которых могут быть как сами субъекты, так и их автор. Исследования подтверждают, что фразеологические единицы всегда обращены к субъекту, то есть возникают они не столько с целью описания окружающего мира, сколько для того чтобы интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение.

В туристическом дискурсе доминирует эмоциональный компонент: наблюдается высокая частотность употребления выразительных, эмоциональных, оценочных средств: лексических и фразеологических единиц. Эмоциональная коннотация становится основой оценочности фразеологических единиц. С точки зрения общей эмоциональной оценки, фразеологизмы ФСП «Туризм», как и фразеологизмы других полей, можно разделить на три

группы: 1) фразеологизмы с положительной оценкой; 2) фразеологизмы с отрицательной оценкой; 3) фразеологизмы с нейтральной оценкой, в основе чего лежат осуждение, одобрение или отсутствие ярко выраженного отношения как констатации социально устоявшейся оценки какого-либо явления.

Вот лишь несколько примеров:

Tourist trap – место отдыха, пользующееся большой популярностью у туристов

Hitch a ride – прокатиться зайцем

Take someone for a ride – надуть, одурачить кого-либо, дурить голову, обманывать

Middle of nowhere – у чёрта на куличках

Backseat driver – пассажир, который пытается указывать водителю, как вести машину

Catch the red-eye – успеть на ночной рейс.

При этом важно отметить, что количество фразеологических единиц с отрицательной оценкой превалирует. Этот факт может быть объяснен более острой дифференцированной эмоциональной и речемыслительной реакцией людей на негативные явления.

Группа ФЕ нейтральной оценки является самой малочисленной. Нужно подчеркнуть, что в большинстве случаев ФЕ нейтральной оценки зависят от контекста, т.е., в зависимости от него их значения могут приобретать положительные или отрицательные оценки.

Однако можно выявить и такую закономерность: фразеологические единицы с позитивной семантикой в контексте медиатекста туристической направленности также могут иметь отрицательный подтекст.

Хотя значительная часть фразеологизмов ФСП «Туризм» имеет отрицательно-оценочную коннотацию, при контекстуальном использовании этих единиц эта коннотация может изменять свою окраску, приобретая новый оттенок. При этом семантика самого фразеологизма, используемого в контексте, часто носит ситуативный характер и может зависеть от конкретной ситуации.

ФСП «Туризм» включает довольно компликативные, сложные по структуре и семантике словесные комплексы. Ему присущи как значительный культурологический потенциал, так и методическая ценность. Данное поле вербализует активно развивающийся сегмент культуры и жизни человека XXI в. в постоянно меняющемся глобальном обществе.

Особенности использования фразеологизмов в английском языке в сфере туризма и путешествий в современном медиакультурном пространстве заслуживают самых активных исследований. Областью применения полученных результатов может быть их более широкое использование при подготовке лекционных курсов, спецкурсов и семинаров по лингвистике, в частности, в рамках изучения курсов «Фразеология современного английского языка», «Практика устной и письменной речи английского языка», а также комплексов интерактивных упражнений как составной части электронного учебно-методического комплекса.

Д. А. Черток, Н. В. Федосеева, Т. В. Рахунок

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В системе высшего образования на первый план всегда выдвигается задача подготовить конкурентоспособных специалистов с высшим образованием, способных в быстро меняющихся условиях рынка труда приобретать и совершенствовать свои знания самостоятельно на протяжении всей жизни. Ввиду этого очень важно повышать эффективность самостоятельной работы студентов, особенно заочной формы получения образования. Для этого самостоятельную работу обучающихся необходимо качественно организовать и контролировать.

Решение этой задачи невозможно без повышения роли управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС), усиления ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы, воспитание творческой активности и инициативы студентов, стремления к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике в будущей профессиональной деятельности. В новой образовательной среде студента следует рассматривать как активного участника учебного процесса и включать его в активную учебную деятельность, «учить учиться», оказывать ему помощь в приобретении знаний.

Социально-психологические особенности студентов, внушительный объем самостоятельной работы в период между сессиями, специально разработанные учебные материалы и пособия для условий дистанционного обучения позволяют рассматривать заочную форму получения образования как отдельный вид обучения.

Одним из основных направлений совершенствования образовательного процесса на условиях заочной формы получения образования является широкое использование интенсивных методов обучения, основанных на внедрении современных информационных и инновационных технологий. Среди новых форм организации учебного процесса важное место занимает создание электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), позволяющих внедрять и использовать компьютерные мультимедийные технологии для повышения эффективности процесса обучения и контроля полученных знаний.

ЭУМК – это программный комплекс, объединяющий систематизированные учебные, методические и научные материалы по определенной учебной дисциплине, методику ее изучения средствами информационно-коммуникационных технологий и обеспечивающий условия для осуществления различных видов учебной деятельности.

Основное предметное содержание электронного УМК отражает структуру учебной дисциплины в соответствии с действующим образовательным стандартом. Состав его разделов определен нормативно, однако в зависимости от специфики результатов обучения, содержания и методики препода-

вания иностранного языка ЭУМК предоставляет четкую систему управления учебными действиями студента заочной формы получения образования, одновременно являясь надежным инструментом самоконтроля.

При создании ЭУМК принципиально важно принимать во внимание дистанционную удаленность студента от учреждения образования. Именно поэтому материалы должны снабжаться необходимыми пояснениями, быть не только наглядными, но и привлекательными для пользователя. Этому, безусловно, способствуют возможности IT-технологий (применение разнообразной графики, анимации, имитации и т. п.)

Очевидно, что инструменты ЭУМК обеспечивают переход к новой интегрированной образовательной среде электронной подачи и оценки информации, сокращению временных затрат, препятствованию конфликтных ситуаций между субъектами образовательного процесса с помощью «беспристрастной» тестовой оболочки, совершенствованию инструментов мониторинга и контроля умений и навыков в инновационных типах тестовых заданий с применением мультимедийных технологий**.**

Несомненно, ценность ЭУМК заключается в наличии структурированного учебного материала, включающего в себя занятия, лекции, презентации, учебные медиафайлы. Обеспечение систематизированного материала в подобной доступной форме дает возможность стимулировать предметно-образную память студентов, их познавательную деятельность, а также способствует повышению качества усвоения учебного материала, активизируя познавательный интерес студентов заочной формы получения образования к преподаваемой дисциплине.

Коллективом кафедры теории и практики английской речи МГЛУ разработан ЭУМК по практике устной и письменной речи английского языка для студентов 2 курса факультета английского языка заочной формы получения образования.

При создании ЭУМК были учтены следующие принципы:

- соответствие учебной программе по учебной дисциплине;
- инновационный характер программного обеспечения;
- понятный и эффективный веб-интерфейс;
- возможность взаимодействия студента и преподавателя с ЭУМК;
- возможность непрерывного мониторинга результатов учебной деятельности студента;
- интеграция с программным обеспечением различных разработчиков;
- простота и надежность в эксплуатации.

ЭУМК включает в себя введение, практический раздел, раздел контроля знаний и вспомогательный раздел.

Практический раздел построен по модульному принципу. Он разделен на независимые темы-модули, каждая из которых дает целостное представление об определенной тематической области, что способствует индивидуализации процесса обучения, т.е. обучающийся может выбрать из вариантов обучения изучение полного курса по предмету или изучение только конкретных тем. Каждый модуль содержит:

- наименование темы;
- лексический минимум;
- текст;
- языковые упражнения на отработку и усвоение лексического минимума;
- упражнения на понимание учебного материала;
- коммуникативные задания.

На следующем этапе работы в разделе контроля знаний обучающийся может ознакомиться с требованиями текущей аттестации, перечнем вопросов, выносимых на экзамен, образцом экзаменационного билета, критериями оценки устного высказывания на экзамене, а также выполнить финальные тесты, предлагаемые для самопроверки. В случае возникновения затруднений при ответах на вопросы теста студенту предоставляется возможность вернуться к изучению соответствующих структурных единиц модуля.

Завершающим этапом работы с темой-модулем является контрольное тестирование с последующим выставлением отметки. Статистическая информация автоматически аккумулируется на инфоресурсе преподавателя. Таким образом, он получает инструмент мониторинга успеваемости студента.

Примерный тематический план, учебно-методическая карта и перечень учебно-методической литературы представлены во вспомогательном разделе ЭУМК.

Таким образом, внедрение ЭУМК в образовательный процесс способствует осознанию студентами целостной картины изучаемой дисциплины, позволяет обеспечить самостоятельное усвоение учебного материала, индивидуализировать обучение, совершенствовать процедуру контроля и самоконтроля, а также повысить результативность учебного процесса.

Т. В. Шуляковская

ИНСТРУМЕНТЫ MOODLE ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

В настоящее время системы образования во всем мире претерпевают фундаментальные изменения. Если раньше преподаватель в аудитории выступал единственным источником знаний и их концентратором, то в современном мире цифровых технологий основная задача преподавателя – сориентировать студентов в огромном потоке информации, научить получать знания самостоятельно и работать с ними: собирать, обрабатывать, анализировать.

Подобный подход к обучению в полной мере соответствует ожиданиям и потребностям «цифрового поколения», привыкшего к реальности блогов, компьютерных игр и социальных сетей. Современные студенты хотят обучаться в удобном для себя темпе с использованием информационных и коммуникационных технологий. Поэтому активное использование системы

электронного обучения Moodle для преподавания как теоретических, так и практических дисциплин является в настоящее время неотъемлемой частью учебного процесса в МГЛУ.

В целом, изучение грамматики часто воспринимается студентами как монотонный, трудоемкий и довольно скучный процесс, в котором нет места креативу и самовыражению. Однако учебный курс по дисциплине «Практическая грамматика», созданный на базе образовательной платформы Moodle, может сделать этот процесс эффективным и интересным и будет мотивировать студентов к самостоятельному, творческому освоению учебного материала. Более того, студенты, испытывающие сложности с усвоением материала или употреблением определенных грамматических конструкций, допускающие большое количество грамматических ошибок, могут выполнять задания в Moodle многократно, удаленно, в комфортной для себя обстановке, что будет положительно сказываться на их успеваемости по дисциплине.

Moodle предоставляет разнообразный набор инструментов, позволяющих организовывать групповую работу студентов, индивидуальную работу с преподавателем, а также самостоятельную работу учащихся. Рассмотрим, какие из них, с нашей точки зрения, являются наиболее эффективными для обучения практической грамматике английского языка студентов младших курсов на примере темы «The English Verb Tense Forms: Past Simple/Past Continuous».

Для введения теоретического материала по изучаемой теме и передачи нужной информации (например, образование, функции временных форм, специфика употребления глаголов состояния) часто используют такие инструменты Moodle как «Гиперссылка», «Страница», «Файл», «Лекция», «Глоссарий».

Более творческий подход включает создание презентацией PowerPoint в программе iSpring, дополненных аудио, видео, интерактивных объектов, которые легко интегрируются в систему Moodle в виде пакета SCORM.

Для оценки понимания теоретического материала можно предложить студентам просмотреть интерактивное видео (Interactive Video) с встроенными тестовыми заданиями, или интерактивную презентацию (Course Presentation) с видео/аудио материалом по теории и вопросами на проверку понимания услышанного, созданными с помощью многофункционального интерактивного конструктора H5P (аббревиатура от HTML5 Package). Это удобный и простой в использовании конструктор, дающий возможность выбрать любой имеющийся шаблон и заполнить его текстом, графикой, звуком или видео для создания интерактивного задания. Данный инструмент Moodle позволяет преподавателю применить творческий подход в создании креативного контента для усиления мотивации студентов к изучаемым темам и достижения высокого уровня наглядности языкового материала на занятиях по практической грамматике. При этом приложения, созданные с помощью H5P, позволяют проводить не только обучение, но и контроль знаний, пользовательский интерфейс и баллы отслеживаются системой и доступны через журнал оценок Moodle.

Для организации взаимодействия и совместной работы преподавателя и студентов (в том числе и для организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения практической грамматики) используются такие инструменты Moodle, как «Вики-страница», «Задание», «Форум», «Чат».

«Задание» позволяет студентам присылать ответы на задание преподавателя в виде текста или файла. При этом преподаватель должен четко сформулировать инструкции, ограничить объем письменного высказывания, прописать критерии оценивания, сроки сдачи. Данный инструмент дает возможность отследить активность каждого студента по его выполнению, проверить представленные письменные работы, исправить грамматические ошибки, выставить соответствующий балл и, если это необходимо, написать свои комментарии. Пример тем для задания студентам в рамках изучения Past Simple/Past Continuous: *Watch the short video* (*https://www.youtube.com/watch?v=Xyb5I0854MM*) *and make up five sentences with USED TO about people's life and daily activities in those days* или *Write a letter from a young student who has gone abroad to study and is writing to his parents about his daily routine, food, university life, friends, fashion, weather, accommodation, etc. Use different forms of be/get used to, e.g. Now I'm used to drinking tea with milk, but I can't get used to having breakfast on the go. I'm getting used to …/I'll never get used to…, etc.*

Инструмент «Форум» также может быть использован для организации общения и преподавателя со студентами, и студентов друг с другом. Форма общения в Форуме, в отличие от элемента «Чат», является асинхронной, предоставляя возможность студентам подготовиться к письменному высказыванию, использовать более сложные грамматические конструкции. Пример задания для обсуждения на форуме по использованию грамматической конструкции «*used to* + Infinitive»: *Think of some life-changing events (e.g. winning the lottery, moving to another country, etc). Choose one of them and write 3 sentences about how life used to be different, with a corresponding sentence about how things are now. Don't mention the life-changing event. Your groupmates have to guess what it is and write their own examples, e.g. I used to be a poor student, but now I have enough money to get everything I want. I used to live in a dormitory, but now I'm renting a 2-room flat downtown. I didn't use to believe in good luck, but …*

Следует отметить, что в любой из вышеперечисленных инструментов Moodle можно добавлять ссылки на сторонние ресурсы с интерактивными заданиями и упражнениями по грамматике. Так, среди удобных электронных ресурсов стоит отметить Learningapps,org, Quizlet.com, Wordwall.net, Thinglink.com. и другие.

Для диагностики сформированности компетенций и осуществления контроля (текущего и промежуточного) уровня знаний студентов по дисциплине «Практическая грамматика» в Moodle используется «Тест». Данный инструмент позволяет преподавателям создавать и редактировать тесты, состоящие из большого разнообразия типов вопросов, среди которых мно-

жественный выбор, верно/неверно, выбор пропущенного слова из выпадающего меню, перетаскивание слова или фразы в нужное место в предложении или тексте, перевод с русского на английский, др.

Тест в Moodle имеет большое количество опций, что делает его максимально гибким инструментом, подстраиваемым под нужды преподавателя. Так, например, можно создавать тесты с различными типами вопросов, разрешать студентам несколько попыток прохождения теста, устанавливать минимальный проходной балл, задавать временные рамки тестирования. Преподаватель имеет возможность настраивать режим выполнения (от немедленного отзыва и указания правильного ответа до адаптивного режима с возможностью исправить неверный ответ сразу же после предоставления или отложенного отзыва, когда набранные баллы и правильные ответы видны только после выполнения всего теста). Удобной также является опция нечувствительности к регистру и возможность начислить баллы не только за правильные ответы, но и штрафные баллы за неверные ответы.

Итак, создание электронного учебного курса по практической грамматике в СЭО Moodle и активное использование инструментов системы является крайне эффективным в процессе обучения грамматике студентов младших курсов. Оно повышает мотивацию и интерес студентов к изучаемой дисциплине и предоставляет им новые современные возможности в освоении материала.

Д. В. Яковук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ DOGME КАК ОДНОГО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Dogme – это коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, который предполагает преподавание без избыточного использования печатных средств и информационных технологий. Существует мнение, что их чрезмерное использование приводит к созданию искусственной обучающей среды, которая не всегда носит интерактивный характер и не в полной мере способна сформировать прочные и гибкие речевые навыки. Вместо этого предлагается фокусироваться на разговорном общении между преподавателем и обучающимися с целью обмена идеями и с целью удовлетворения текущих языковых потребностей обучающихся.

Авторами данного подхода в преподавании иностранных языков являются Скотт Торнбери и Люк Меддингс. В своей книге авторы выделяют десять основных принципов dogme («Teaching Unplugged. Dogme in English Language Teaching», 2009).

1. Принцип *естественного возникновения* (emergence). Языковые единицы и грамматические конструкции возникают и изучаются по ходу общения. Цель преподавателя – подсказать более естественный для языка способ выражения мысли и зафиксировать новый материал для дальнейшей отработки.

2. Принцип *вовлеченности* (engagement). Студенты наиболее вовлечены в процесс, если непосредственно участвуют в создании контента на занятии. Преподаватель внимательно следит за ходом, останавливаясь именно там, где студенты проявляют наибольший интерес, делятся личным опытом.

3. Принцип *актуальности* (relevance). Отбор учебных материалов (текстов, аудио и видеоматериалов) происходит с учетом их значимости и актуальности для конкретных студентов. Учитывается проявленный интерес к тем или иным темам.

4. Принцип *интерактивности* (interactivity). Отражается в беспрерывном взаимодействии студентов и преподавателя, студентов между собой. Используются разные режимы работы на занятии.

5. Принцип *диалогичности* (dialogic processes). Обучение становится социально значимым. Возникает естественная потребность высказаться, поделиться своей точкой зрения. Языковые и речевые единицы при этом «набираются» совместно (co-constructed) по мере протекания беседы.

6. Принцип *совместного построения беседы* (scaffolded conversations). Обучение происходит посредством бесед. Новые знания студента постоянно связываются с его прошлым опытом, поддерживаются его личными историями и проявленным интересом.

7. Принцип *доступности* (affordance). Роль преподавателя заключается в оптимизации речи обучающихся, подборе доступных для усвоения конкретными студентами языковых и речевых единиц, грамматических конструкций.

8. Принцип *значимости голоса* (voice). Важную роль играет мнение каждого отдельного студента, его личный опыт, его «голос». Преподаватель подбирает такие вопросы, которые имеют значимость для каждого отдельного студента, вызывая тем самым естественную потребность в выражении своей точки зрения.

9. Принцип *расширения возможностей/самостоятельности* (empowerment). Находит отражение в свободе преподавателя выбирать тот учебный материал, который отвечает интересам конкретной группы. Обязательно учитываются пожелания студентов. Учебный процесс носит максимально индивидуализированный характер.

10. Принцип *критичного использования* (critical use). Материал подбирается не с целью введения каких-то языковых единиц, а с целью изучения культурного и идеологического контекста использования уже ранее встречающихся слов и конструкций. Материал изучается и анализируется.

Итак, использование метода dogme на занятиях предполагает, что материал для изучения появляется естественным образом, а не просто предлагается готовым списком. Роль учителя заключается в создании условий для возникновения языка, в поощрении обучающихся к использованию новых языковых единиц и грамматических конструкций в речи.

На занятиях младших курсов языкового учреждения высшего образования мы предлагаем использовать некоторые из предложенных принципов.

Рассмотрим пример реализации метода на этапе введения нового материала на первом курсе лингвистического университета. Используется учебное пособие «Let’s talk it over. English speech practice». Каждая тема начинается с предложенного списка слов (vocabulary). В начале каждой темы предлагаются вопросы для обсуждения. Вопросы составлены таким образом, что возникает естественная потребность использовать языковые и речевые единицы из предложенного списка. Вопросы носят личностно-ориентированный характер. При ответах на них студенты делятся личным опытом, историями из своей жизни. Например, в рамках изучаемой темы «No pain, no gain» предлагаются следующие вопросы *Why do people go to university? How did you choose a place to study? What was the admission procedure like? Why did you decide to become a language student?* и т.д. При ответах на них студенты сталкиваются с необходимостью использования таких фраз как *to finish school, to apply to a university, to fill in an application form,* и т.д., которые входят в упомянутый выше список слов для изучения. Необходимость их использования предопределена формулировкой самих вопросов. Языковые единицы не просто предлагаются списком, а естественно возникают в ходе беседы. Преподаватель либо их подсказывает при незнании студентами, либо перефразирует при некорректном использовании. Все это происходит по ходу беседы.

Таким образом, студент знакомится с новым материалом, не прибегая к учебному пособию. Создается максимально естественная языковая среда, что, в свою очередь, делает процесс усвоения не только более интересным, но и более эффективным.

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН»

Е. И. Будникова

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТИПОЛОГИЯ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ»

Дидактическая игра описывается в литературе как вид учебного занятия, в котором в качестве обязательных компонентов присутствуют правила, активная деятельность обучающихся и система оценивания. По сути это творческие задания, которые студенты выполняют преимущественно в командах (так повышается вовлеченность и активность студентов). Они соревнуются в скорости и правильности выполнения заданий, которые оценивает жюри, состоящее также из студентов, не задействованных в выполнении задания.

Благодаря высокому мотивационному потенциалу дидактических игр по сравнению с традиционными формами работы со студентами в рамках теоретических курсов введение их в структуру электронно-методических комплексов представляется удачным решением, которое позволяет предложить студентам более творческие виды работы с изучаемым материалом.

В этой связи опишем в аспекте формируемых навыков и умений типы дидактических игр, размещенные на образовательной платформе Moodle (МГЛУ) в разделе самостоятельной работы по дисциплине «Типология родного и иностранного языков», а также представленные в практикуме по лингвистической типологии и используемые на семинарских занятиях.

На платформе Moodle (МГЛУ) большинство заданий, предусмотренных в разделе самостоятельной работы, представляют собой тестовые задания и задания на составление глоссария или резюме к предложенным научным статьям. Однако в разделе «Типология фонологических систем» студентам предлагается дидактическая игра, направленная на усвоение различий в системе гласных и согласных английского и родного языков и предполагающая работу в командах. В части, предшествующей выполнению задания, находятся следующие инструкции:

1. *Посмотрите видео «Commonly confused Phonemes», созданное на базе онлайн-ресурса «My Simple Show»* (приводится ссылка на онлайн-тренинг и демонстрационный проект).

2. *Проанализируйте основные различия вокалических и консонантных систем английского языка, которые могут стать причиной произносительных ошибок в речи белорусскоязычных/русскоязычных студентов, изучающих английский язык как иностранный.*

3. *Просмотрите прилагаемый файл «Задание по фонетике», выберите 2 пункта из списка: предложения с различными гласными и предложения с различными согласными. Убедитесь, что все студенты вашей группы выбрали РАЗНЫЕ пары предложений.*

4. *Создайте собственное видео на базе указанного онлайн-ресурса, объясняющее различие между выбранными гласными и согласными английского языка и потенциальные произносительные ошибки иностранных студентов.*

Игровой момент задания заключается в возможности выбора разных форм презентации материала (научной или более свободной юмористической) и взаимной оценке презентаций студентами, которые голосуют за наиболее понравившуюся презентацию. Тем самым довольно сложный материал фонологических отличий в вокализме и консонантизме двух языков представляется в более удобном для запоминания виде.

В практикуме по лингвистической типологии (Практыкум па лінгвістычнай тыпалогіі = Linguistic Typology Textbook = Практикум по лингвистической типологии / В. М. Гапеева. – Мінск : МДЛУ, 2020. – 80 с.) в качестве заданий с игровыми элементами предлагаются задачи на решение поставленной лингвистической проблемы, нацеленные на работу в командах.

Такими задачами являются:

- этимологические (определение значения слова по его внутренней форме и соотнесение с общеизвестным словом со стертой внутренней формой; определение этимона слова),
- лексико-синтаксические (предсказание значений словосочетаний на иностранном языке при предъявлении перевода отдельных слов или аффиксов и правил соединения; создание нескольких единиц искусственного языка по данным правилам).

Игровой момент заданий заключается в командной работе, ограниченном промежутке времени на выполнение задания и в наличии оценки со стороны студентов-жюри.

Как показывает практика проведения семинарских занятий, задания, включающие в себя элементы дидактической игры, положительно воспринимаются студентами и способствуют созданию позитивного настроя и эмоционального климата в группе.

О. М. Долженкова, А. С. Баханович

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭУМК ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АКАДЕМИЧЕСКИЙ ПИСЬМЕННЫЙ ДИСКУРС»

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Академический письменный дискурс» предназначен для студентов заочной формы получения образования, обучающихся по специальности 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)», и нацелен на организацию самостоятельной и аудиторной работы студентов.

Для организации и контроля выполнения самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине используется система электронного обучения Moodle MSLU. Учебно-мето-дические и учебные материалы для выполнения

самостоятельной работы размещаются в Moodle MSLU с применением предоставляемого данной системой инструментария. ЭУМК представлен в виде связанных гиперссылками веб-страниц на базе Moodle MSLU с использованием встроенного инструментария системы (элементов и ресурсов курса): электронная книга, страница, тест, SCORM-пакет.

Введение описывает цель, структуру и содержание ЭУМК, а также содержит методические рекомендации по использованию ЭУМК в образовательном процессе.

Теоретический раздел включает полнотекстовое пособие в формате PDF, краткий конспект лекционного материала в формате пакета SCORM, перечисление тем, которые необходимо изучить для успешного освоения курса, контрольные вопросы и источники материала по каждой теме (в формате электронной книги).

Практический раздел представляет содержание аудиторных занятий, содержит планы (краткий и развернутый) анализа текста, пример анализа, методические рекомендации по организации самостоятельной работы, график самостоятельной работы студентов.

Раздел контроля знаний включает 2 тренировочных и 1 итоговый тест на базе системы электронного обучения Moodle MSLU, требования к обучающемуся при прохождении промежуточной аттестации, вопросы к зачету.

Вспомогательный раздел содержит элементы учебной программы по учебной дисциплине (пояснительную записку, тематический план и содержание, учебно-методическую карту (УМК), список рекомендованной литературы).

Рекомендуется следующий порядок работы с ЭУМК:

1. На первом этапе студентам следует ознакомиться с содержанием **Вспомогательного раздела**: целями и задачами дисциплины, распределением тем по семестрам, рекомендованной литературой, формами текущего и промежуточного контроля. Это позволит им получить общее представление об учебной дисциплине, организовать свою самостоятельную работу и правильно распределить время, необходимое для освоения содержания курса, что особенно важно для студентов заочной формы получения образования. Содержание самостоятельной работы студентов и формы контроля отражены в учебно-методической карте и графиках самостоятельной работы, которые утверждаются заведующим кафедрой на учебный семестр.

2. На следующем этапе необходимо обратиться к **Теоретическому разделу**, который представляет собой электронную книгу, предназначенную для организации изучения базовых понятий и жанров академического письменного дискурса. В книге содержится 7 тем, отражающих содержание аудиторных занятий, контрольные вопросы и список рекомендованной литературы по каждой теме. Темы 1–3 изучаются в VII семестре 4 курса, темы 4–7 – в VIII семестре 4 курса. Раздел также содержит основной теоретический материал для самостоятельной работы и подготовки к аудиторным занятиям: полнотекстовое пособие в формате PDF, краткий конспект лекционного материала в формате пакета SCORM.

3. После изучения теоретических положений, студентам предлагается перейти в **Практический раздел**, где размещены методические рекомендации по организации самостоятельной работы и график самостоятельной работы (объясняется, какие виды работ и в каком порядке студенты должны выполнить до приезда на сессию, отражают формы контроля). Объем самостоятельной работы по дисциплине составляет 132 академических часа.

Раздел также включает планы аудиторных занятий (с распределением по семестрам) – показывает, какие задания студент должен выполнить самостоятельно, если обучается по индивидуальному графику или не может присутствовать на занятиях по иной причине. Кроме того, раздел содержит планы (краткий и развернутый) анализа текста и пример анализа.

Студентам предлагается следующий перечень заданий для осуществления самостоятельной работы:

1) изучение теоретического материала и составление тематического глоссария;

2) изучение материала по тематике практических занятий и написание аннотаций, рефератов, обзоров, отзывов, рецензий, научно-исследовательских работ, тезисов и научных докладов (с использованием опорных вопросов);

3) тестовые задания на множественный выбор по тематическому глоссарию и тематике практических занятий, выполняемые в электронном варианте;

4) написание эссе.

Контроль выполнения заданий по самостоятельной работе осуществляется в ходе аудиторных занятий, в том числе на онлайн-занятиях в случае организации учебных занятий в удаленном режиме обучения.

4. До начала аудиторных занятий в каждом семестре студентам необходимо пройти тренировочный тест в **Разделе контроля знаний**. Тесты необходимо выполнить до приезда на сессию после изучения теоретических положений и выполнения заданий из Практического раздела. Каждый тренировочный тест включает 20 вопросов, количество попыток не ограничено, студенты могут проходить тест пока не наберут нужное количество баллов. Кроме 2 тренировочных тестов (по одному на каждый семестр) **Раздел контроля знаний** включает один итоговый тест по всем учебным темам. Итоговый тест необходимо пройти самостоятельно во время сессии в VIII семестре 4 курса для допуска к зачету, дается 1 попытка, необходимо набрать проходной балл. Тесты используются студентами для самопроверки (при этом преподаватель может оценить прогресс студента и качество усвоения материала при помощи журнала оценок). В **Разделе контроля знаний** студенты также могут ознакомиться с материалами для организации промежуточной аттестации (в виде зачета в VIII семестре): требованиями к обучающемуся при прохождении промежуточной аттестации, вопросами к зачету.

Использование интерактивного инструментария системы электронного обучения Moodle MSLU позволяет студентам изучить базовые понятия и жанры академического письменного дискурса, усовершенствовать навыки и умения профессионально-ориентированной письменной речи на иностранном языке, сформировать соответствующие компетенции. Информационно-

коммуникационные технологии позволяют преподавателям эффективно организовать самостоятельную и аудиторную работу студентов, текущий и промежуточный контроль усвоения содержания дисциплины.

Е. В. Калинина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития общества владение иностранным языком рассматривается как важное предусловие адаптации человека в мире глобализации, а главными функциями иностранного языка становятся обеспечение взаимодействия и сотрудничества народов, исключая возможности негативного влияния на процесс национальной самоидентификации и культурного самоопределения личности; повышение готовности человека к личностной и профессиональной самореализации посредством использования иностранного языка наряду с родным языком в качестве материальной формы функционирования своего мышления.

В Республике Беларусь Концепция учебного предмета «Иностранный язык» определила основной целью иноязычного образования формирование учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развития у них качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом в условиях глобализации. Достижение этой цели требует от учителя не только наличия высокого уровня языковой и профессиональной компетенции, но и готовности внедрять в свою работу современные технологии обучения, одной из которых является технология коммуникативного обучения. Это технология, которая помогает конструировать процесс обучения с учетом генеральной цели, представленной в Концепции учебного предмета, предполагает обучение через общение, помогает сочетать работу по изучению языкового материала, овладению речевыми навыками и формированию умений понимать иноязычную речь, а также осуществлять успешное межкультурное взаимодействие.

В данном документе были также скорректированы задачи учебного предмета «Иностранный язык». Например, задача развития мотивации направлена сейчас на формирование потребностей лучше и точнее понимать окружающий мир, а также на осознание роли владения иностранным языком для социализации в современном мире.

Мотивация представляет собой субъективную сторону мира ученика, которая определяется его собственными побуждениями и представлениями, а также осознаваемыми им потребностями. Следует отметить, что проблема мотивации в учении возникает по каждому школьному предмету, однако

наиболее остро она возникает при изучении иностранных языков, и опыт показывает, что она изменяется от класса к классу. В начальной школе мотивация к изучению иностранного языка зависит от интереса учеников к новому предмету. По мере возникновения трудностей при овладении новыми знаниями мотивация снижается. В старших классах она уже представляет собой целенаправленность обучения на личностное развитие и профессиональное самоопределение учащегося. Именно поэтому работа по формированию мотивации школьников должна строиться дифференцированно.

В работе со старшими школьниками апробированы и активно используются различные приемы технологии коммуникативного обучения, что позволяет не только сформировать коммуникативную компетенцию учеников, но и повысить уровень учебной мотивации. Приведем несколько примеров.

Первый из них – running dictation. Учитель заранее подбирает небольшой по размеру отрывок текста с тем языковым материалом, который изучается на данном этапе, готовит несколько копий этого текста и развешивает его в разных местах класса. Затем необходимо разбить учащихся на пары или группы. Один участник подходит к тексту, запоминает первое предложение, возвращается на место и диктует его, он имеет право подходить к тексту несколько раз. Затем участники меняются местами. При ознакомлении учащихся с правилами важно напомнить, что читать и произносить слова и все знаки препинания можно только на английском языке. Важно заранее обозначить критерии оценивания работы.

Еще один прием, используемый в работе, который тоже предполагает работу в парах и активное взаимодействие – это, так называемая, охота на фразовые глаголы. Проблема изучения, запоминания, применения в устной и письменной речи фразовых глаголов стоит очень остро перед каждым учеником, изучающим английский язык. Этот прием в игровой форме с элементами соревнования помогает решить данную проблему. Учитель записывает части фразового глагола – смысловой глагол и предлог на отдельных карточках и прячет их в разных местах в учебном кабинете. Задача каждой пары собрать все фразовые глаголы, потом можно предложить дать им определение и составить с ними предложение.

Проведение уроков с использованием методов коммуникативного обучения способствует развитию и совершенствованию навыков говорения, навыков монологической и диалогической речи.

С этой целью автором на уроках использую различные приемы. Например, one minute talk, когда каждый учащийся должен высказаться по предложенной теме в течении ровно 1 минуты. Темы разные, от любимого школьного предмета до проблем современной молодежи и увлечения модой. Высказывание должно отличаться связностью и логичностью, быть эмоционально окрашенным и выразительным.

Еще больше погружают в ситуацию реального общения и обладают наибольшей побудительной силой к изучению английского языка приемы дискуссии и ролевой игры. Использование их на уроках положительно отражается на повышении внутренней мотивации к учебному предмету.

Для активизации в устной речи различных грамматических явлений ученикам на уроках предлагаются следующие виды работы.

Например, при изучении темы «Reported Speech» использую прием «скажи это эмоционально». Каждый участник получает две карточки, на одной написана коммуникативная задача, например, рассказать о своем лучшем подарке или что-нибудь о членах своей семьи и т.д., а на другой карточке написана эмоция, с которой надо воспроизвести свой небольшой рассказ. Все остальные учащиеся должны передать услышанное в косвенной речи и определить эмоцию.

Различные настольные игры с вопросами из самых разных сфер с опорой на личный опыт используются при изучении тем «Conditionals», «Infinitive and Gerund».

При планировании уроков по английскому языку очень важно использовать приемы активизации навыков говорения учащихся на организационном этапе, при определении темы или совместном целеполагании. С этой целью автором используются следующие приемы:

«Three quotes». Учащимся предлагаются три цитаты по теме урока, они выбирают одну из них, обсуждают в группе или паре выбранную цитату и высказывают общую точку зрения, почему была выбрана данная цитата или что она обозначает.

«Walk and talk». Mingling activities. Каждому учащемуся в группе предлагается вопрос по теме урока, который следует задать всем ученикам. Полученные ответы затем анализируются каждым самостоятельно, после чего представляются для обсуждения группе.

Эти приемы позволяют не только создать в начале урока атмосферу иноязычного общения, мотивируют учащихся к вступлению в коммуникацию, но и помогают в работе по совершенствованию навыков говорения.

В сообщении описаны только некоторые интересные методические приемы, которые позволяют автору провести свой урок с учетом всех потребностей и запросов учеников, требований Программы обучения, с учетом индивидуальных образовательных траекторий каждого обучающегося. Все это, безусловно, способствует развитию мотивации и познавательного интереса.

О. А. Колесникова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭССЕ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Любое публичное выступление – это один из видов монологической речи. Все большее внимание молодых людей привлекает возможность быстро, четко и доходчиво доносить свою мысль до слушателя или читателя. Это закономерно, если принимать во внимание стремительное развитие цифрового пространства, и в частности – социальных сетей. Написание постов в Twitter, Instagram, Facebook; сценарий для видео или текстовая подложка

к нему не обходится без правильной организации монологической речи. Соответственно, потребность в навыках правильной монологической речи актуальна, как никогда. И, казалось бы, сейчас настало то самое время для ребят с внутренней мотивацией осваивать различные формы монологической речи. Однако невозможно не принять во внимание неутешительную растущую статистику детей с общим недоразвитием речи и тяжелым недоразвитием речи.

Отмена экзаменов в гимназии существенно усложнила ситуацию обучения иностранному языку в школе. В классах появляются дети с низкой мотивацией к учебе в целом и тяжелыми последствиями несвоевременной коррекции нарушений речи различной степени. Причины этому могут быть совершенно различными.

1. Отсутствие времени у родителей или законных представителей на самостоятельную диагностику своих детей.
2. Низкий уровень образованности законных представителей или работников дошкольных учреждений образования.
3. Нежелание видеть проблему и, как следствие, бороться с ней.
4. Гаджеты и их последствия для несформированной психики детей дошкольного возраста.
5. Отсутствие культуры чтения книг и обсуждения прочитанного в семье.
6. Наличие ложного мнения о высоких финансовых затратах на коррекцию у логопеда или дефектолога.
7. Современные требования к общению: краткость, обилие сокращений, псевдоценность информации, нежели ее качества. *Ок, спс, пжл, пон, согл, имба* переходят в устную речь детей, порождая желание говорить и, главное, думать, как можно меньше.

Полагаем что правильная монологическая речь – это сформированный навык, который можно оттачивать, начиная со старшей школы, продолжать в университете, а затем уносить в саму жизнь и профессию. До этого мы как учителя обязаны обеспечить детей качественными знаниями по предмету и сформировать умения пользоваться этими знаниями, независимо от уровня развития речи. Назовем важные критерии в подходе к развитию монологической речи: цельность, системность, непрерывность, проблемность, принятие в расчет возрастных особенностей обучающихся, толерантность к чужому мнению.

Для того, что бы понять, как это сделать, мы должны конкретизировать, что же нам нужно сделать. Под монологическими умениями понимают умения правильно в языковом отношении, логически последовательно, достаточно полно, коммуникативно мотивированно и творчески пользоваться языковыми средствами иностранного языка. Из этого мы можем сделать вывод, что монологическая речь обладает следующими характеристиками: целенаправленность, непрерывный характер, логичность, смысловая законченность, самостоятельность, выразительность. Данная градация характеристик монологической речи была взята из статьи Е. Е. Кулэ «Принципы и подходы в обучении м/р. Разновидности монолога», 2021. Отметим, что

выразительность стоит на последнем месте. В критериях оценки монологической речи, предоставленных Министерством образовании Республики Беларусь, мы можем наблюдать ту же тенденцию, где одним из основных критериев являются соответствие теме и логика высказывания. С ранних этапов работы с ребятами целесообразно начинать плавно формировать умения говорить и писать на заданную тему и логически выстраивать свои мысли. Учитель иностранного языка, как никто другой, может видеть плоды формирования и развития любого вида речевой деятельности. Соответственно, есть возможность создания своей собственной стратегии в отношении этих детей, принимая во внимание все психофизиологические особенности того или иного периода.

В своей работе мы придерживаемся следующей последовательности в обучении монологической речи:

1. Чтение текстов по теме юнита
2. Мини-сочинения
3. Эссе
4. Устные выступления.

Изучение текстов помогает обучающимся на разных этапах видеть ту самую структуру, о которой все время говорят учителя. А подобранный по теме юнита текст снижает стресс перед его прочтением. Ребята понимают, что им не придется часто использовать словарь, чтобы понять основные моменты. Выделение же его основных компонентов (название, тема текста, завязка, кульминация, развязка, идея) помогает видеть логику изложения и приемы, которыми пользуется автор, а в последствии могут пользоваться и сами дети. Так как опора на родной язык очень важна с точки зрения педагогики, мы понимаем, что ребята параллельно изучают различные типы текстов, созвучные впоследствии с типами сочинений (текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение). В этом возрасте им проще понимать текст-повествование и анализировать его с точки зрения структуры. Описывая главных героев, они получают свои первичные умения, необходимые для сочинений-описаний. А пытаясь определить идею текста, они пробуют себя в рассуждении.

Зачастую ребята не очень любят писать сочинения. На это есть определенные причины: большой объем, отсутствие теоритической подготовки по заявленной теме, нечеткое представление о том, как строить сочинение. Поэтому главной целью для развития письменной монологической речи у учащихся среднего звена стало преодоление этих барьеров. Мини-сочинения – это письменное высказывание объемом не более 10 предложений. Они стали прекрасным способом борьбы с «большим количеством текста». Мы пишем их раз в неделю, и постепенно такая привычка снижает определенный стресс перед написанием текста. В итоге, в конце юнита у ребят есть наработанный материал для написания финального сочинения – темы. Как мы можем проследить, это помогает бороться со вторым барьером в отношении написания сочинений.

Последний из барьеров – структура. Для его преодоления можно дать ребятам подробный план. Как мы помним, умение составлять план формируется на уроках чтения. Итоговое сочинение мы строим по принципу перевернутого треугольника: от общего к частному. Наши мини-сочинения строятся следующим образом:

1. Вступление. Для того чтобы ребятам было проще его сформировать, им предлагается в качестве вступления взят цитату из Интернета или определение к слову, являющемуся темой мини-сочинения. Например, тема мини-сочинения – «Books». Берем в качестве вступления цитату: «Book is a present you can open again and again».

2. Классификация. Какие есть виды того или иного явления, заявленного в теме. Например, какие есть жанры книг.

3. Реалии страны изучаемого языка. Какие там есть особенности того или иного явления, насколько развита страна в этом направлении. Например, великие Британские или американские писатели.

4. Реалии родной страны. Как это явление представлено в Беларуси. Например, самый популярный жанр в белорусской литературе, или какие белорусские писатели и поэты прославили Беларусь на весь мир.

5. Моя семья. Что читают у меня дома.

6. Мой мир. Например, мой любимый жанр, писатель, книга и любимый литературный герой.

7. Мое отношение к заявленной теме. Например, мое отношение к чтению книг.

Данные мини-сочинения в 6, 7 классе сопровождаются подробным планом, где ребятам порой нужно вставить сначала пару предложений или слов, а потом абзацев, и по нарастающей. В 8 классе – только план и объем 15 предложений. В 9–11классах уже эссе объемом 20–25 предложений. Частота написания для профильных классов – 1 раз в 2 недели, для непрофильных – 1 раз в месяц. Аргументы, излагаемые в эссе, ребята используют в дебатах или в устном ответе по теме.

Н. В. Копытко

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ИНСТИТУТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Государственная итоговая аттестация (ГИА) проводится для определения соответствия результатов учебной деятельности обучающихся требованиям образовательных стандартов, учебно-программной документации образовательных программ высшего образования при завершении освоения содержания образовательных программ высшего образования.

Актуальными вопросами, которые стоят перед Учебно-методическим управлением Минского государственного лингвистического университета и непосредственно перед кафедрой стилистики английского языка как выпус-

кающей, являются следующие: как сделать итоговый квалификационный экзамен по иностранному языку по направлению специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» практикоориентированным; какой фонд оценочных средств использовать для определения уровня сформированности профессионально значимых компетенций выпускников университета; и в связи с этим как максимально эффективно вовлечь в данный процесс приглашаемых на государственную итоговую аттестацию представителей заказчика – учителей иностранных языков средних общеобразовательных школ и гимназий Минска. Представляется, что опыт организации и проведения комплексного экзамена по иностранному языку и методике его преподавания, который практикуется в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета, может быть полезен в процессе актуализации формы государственной итоговой аттестации по аналогичной специальности в Минском государственном лингвистическом университете.

Так, в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета государственная итоговая аттестация выпускников проходит в устной форме и включает в себя комплексный государственный экзамен по иностранному языку и методике его преподавания и представление научного доклада об основных результатах подготовленной выпускной квалификационной работы.

Остановимся подробнее на целях, задачах и содержании комплексного государственного экзамена, который является формой итоговой аттестации обучающихся по образовательной программе направления подготовки 45.03.01 «Филология» профиля «Преподавание филологических дисциплин (английский язык и русский язык как иностранный)». Реализация данной образовательной программы осуществляется с ориентацией на принципы деятельностного подхода, что предполагает проведение государственной итоговой аттестации обучающихся с использованием преимущественно активных и интерактивных форм контроля уровня сформированности компетенций.

Цель проведения государственного экзамена состоит в определении соответствия результатов освоения обучающимися образовательной программы требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Задачей государственной итоговой аттестации является оценка степени и уровня освоения обучающимся программы, характеризующая его подготовленность к самостоятельному выполнению определенных видов профессиональной деятельности и решению следующих профессиональных задач: 1) осуществлять речевую деятельность в ситуациях иноязычного общения в соответствии с нормами изучаемого языка и особенностями межкультурного взаимодействия; 2) применять полученные научно-теоретические знания для решения практических задач в преподавательской деятельности; 3) применять междисциплинарный подход при решении профессиональных задач; 4) анализировать взаимосвязь языка, истории и культуры страны изучаемого языка.

Государственный экзамен имеет междисциплинарную направленность и включает в себя выполнение заданий лингвистического и лингвометодического характера. Как справедливо отмечает директор Института иностранных языков Московского городского педагогического университета Е. Г. Тарева, в современном глобализирующемся мире при изучении иностранных языков и их лингвокультурных особенностей очень важно опираться и на межкультурный подход, который «создает условия для появления у обучающихся способности к релятивистской рефлексии (безоценочному осознанию различий в культурных проявлениях), к культурному синтезу и подлинной культурной интеграции» (Тарева).

В связи с этим в ходе государственной итоговой аттестации обучающийся должен продемонстрировать наряду с лингвистической и профессиональными компетенциями (знаниями о системе иностранного языка в единстве фонетического, грамматического и лексического аспектов; о лексических, грамматических и стилистических особенностях аутентичных иноязычных текстов различных жанров; о приемах лингвостилистического анализа аутентичного иноязычного текста; о методике преподавания иностранного языка с использованием аутентичного текста; о системе иностранного языка в единстве фонетического, фонослогового, грамматического и лексического аспектов; умения использовать теоретические лингвистические знания для решения практических задач в профессиональной деятельности) и межкультурную компетенцию.

Государственный экзамен включает в себя два задания, одно из которых ориентировано на оценивание достижения ожидаемого уровня владения лингвистическими компетенциями. В качестве второй части экзамена используются задания методического плана, например, разработка плана урока, целью которого является формирование у ученика навыка решения коммуникативной ситуации знакомства или выхода из общения, умения сравнения разных культурных систем или социально обусловленных вариантов поведения внутри инокультурной системы, (например, сравните роли в семье в известных вам культурах).

Вместе с этим, как подчеркивают авторы статьи «Инновационный опыт подготовки студентов-лингвистов к дипломному проекту: от исследования к эксперименту» А. В. Щепилова и Е. И. Черкашина, в процессе подготовки студентов к итоговой аттестации «наиболее частотными являются все же интерпретативные практики, связанные с анализом текстов и дискурсов или продуктивные упражнения типа написания эссе о культурном феномене страны изучаемого языка в сравнении со своей культурой» (Щепилова, Черкашина). Данные практики, как подчеркивают авторы, пока не решают проблему оценивания способности выпускников к медиаторской функции потому, что описание культурной формы как таковой не дает возможность студенту позиционировать себя по отношению к данной культурной практике: студент демонстрирует знание определенных культурных особенностей страны изучаемого языка, экзаменаторы оценивают его умения сопоставления и установления сходств и различий, однако этот процесс происходит вне условий коммуникативной ситуации.

Таким образом, представляется, что включение в структуру государственной итоговой аттестации интерактивного задания, направленного на создание обучающимися исследовательских проектов, имеющих потенциал практического использования, будет способствовать повышению практической ценности государственной итоговой аттестации и в большей мере соответствовать ее междисциплинарному характеру.

А. В. Ломовая, А. В. Драневич

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ЭУМК ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) предназначены для организации самостоятельной и аудиторной работы студентов (в том числе при обучении студента по индивидуальному учебному плану либо в иных случаях отсутствия студента на учебных занятиях), а также для подготовки к промежуточной аттестации по учебным дисциплинам. Для студентов заочной формы получения образования особенно важно четко и последовательно представить изучаемый материал, а также обеспечить преподавателей дисциплины адекватными средствами для текущего и промежуточного контроля усвоения содержания дисциплины.

Рассмотрим необходимые структурные составляющие ЭУМК и их потенциальное наполнение на основе двух ЭУМК для специальности 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)»: по практической дисциплине «Основы перевода» и теоретической дисциплине «Типология родного и иностранного языков», разработанных преподавателями кафедры стилистики английского языка (в том числе авторами) на базе СЭО Moodle MSLU.

Первой составляющей ЭУМК является раздел «Введение», который описывает цель ЭУМК, структуру и содержание ЭУМК, а также дает методические рекомендации по использованию ЭУМК в образовательном процессе. Как нам кажется, лучше всего расположить данную информацию на главной странице курса в секции «Вступление (общее)» в виде текстовой информации в графе «Описание». Таким образом, студенты получают инструкцию по использованию курса непосредственно при первом обращении к курсу.

Остальные разделы создаются в виде плиток для удобства навигации (особенно при работе с курсом посредством приложения Moodle с мобильных устройств): теоретический раздел, практический раздел, раздел контроля знаний и вспомогательный раздел.

Наполнение «Вспомогательного раздела» – части учебной программы по дисциплине (цели и задачи дисциплины, распределение тем по семестрам, рекомендованная литература, формы текущего и промежуточного контроля) и необходимый справочный материал – помогает студентам получить общее представление об учебной дисциплине и тех, компетенциях, которые должны сформироваться в результате усвоения материала. Кроме того, данный раздел

демонстрирует связь изучаемой дисциплины с другими дисциплинами, поэтому важно начать знакомство студентов с дисциплиной именно с изучения представленной в этом разделе информации.

«Теоретический раздел» предназначен для организации изучения теоретических понятий, необходимых для дальнейшего освоения курса. Для представления данного материала нами был выбран такой встроенный ресурс Moodle, как электронная книга. Книга из ЭУМК по дисциплине «Основы перевода» содержит 20 тем, каждая из которых состоит из контрольных вопросов и источников материала, в том числе имеются ссылки на полнотекстовые издания из Репозитория МГЛУ. Книга из ЭУМК по дисциплине «Типология родного и иностранного языков» включает 3 лекции, освещающие основные теоретические вопросы лингвистической типологии как науки, понятия уровневой типологии и вопросы интерференции. Формат электронной книги позволяет легко ориентироваться в изучаемых теоретических положениях и возвращаться при необходимости к той или иной теме при помощи интерактивного содержания.

После изучения теоретических положений студентам необходимо обратиться к «Практическому разделу», где предлагаются методические рекомендации по организации самостоятельной работы и график самостоятельной работы. Данные подразделы объясняют, какие виды работ и в каком порядке студенты должны выполнить до приезда на сессию. Важная часть раздела – это планы аудиторных занятий для практических дисциплин (как «Основы перевода») либо семинарских занятий для теоретических дисциплин (как «Типология родного и иностранного языков»). Данные структурные части определяют, какие задания студент должен выполнить самостоятельно, если обучается по индивидуальному графику или не может присутствовать на занятиях по иной причине. Планы демонстрируют также распределение материала по семестрам, если дисциплина изучается в течении нескольких семестров.

«Раздел контроля знаний» включает тесты по всем учебным темам в виде интерактивного задания H5P. Данный формат выбран из-за удобства загрузки информации и настройки параметров, а также эффективного механизма самопроверки. Преподаватель может оценить прогресс студента и качество усвоения материала при помощи журнала оценок на всех этапах обращения студента к курсу, в том числе увидеть, если студент вообще не работал с материалами курса. Важно донести до студентов, что тесты необходимо выполнить до приезда на сессию после изучения теоретических положений. Неотъемлемой частью раздела являются также материалы для организации промежуточной аттестации студентов: требования к обучающемуся при прохождении промежуточной аттестации (обязательно для любого ЭУМК), алгоритм осуществления перевода и лингвопереводческого комментария текста и тексты для контрольного перевода (для дисциплины «Основы перевода»), список вопросов к экзамену и образец практического экзаменационного задания (для дисциплины «Типология родного и иностранного языков»).

Таким образом, предложенная выше модель организации ЭУМК для специальности 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)» представляется весьма логичной и самодостаточной для организации обучения студентов заочной формы получения образования. Тем самым, всем студентам предоставлена возможность приобрести необходимые навыки и умения, работая в удобном для себя темпе и обстановке.

Г. А. Назина

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РИТОРИКА ПИСЬМЕННОГО ДИСКУРСА»

В современном медиапространстве риторика как наука (искусство управления человеческим поведением посредством устного или письменного слова в процессе изготовления и представления определенных текстов) играет огромную роль. Риторика письменного дискурса сосредоточена вокруг риторического анализа письменного текста, который складывается из анализа коммуникативных стратегий и тактик адресанта, используемой им аргументации, а также лингвистического разбора языка текста. Риторический анализ текста по сути представляет его лингвостилистический анализ с акцентом на выявление его интенции/риторической цели, а также логических и экспрессивных средств, используемых адресантом.

К задачам данной дисциплины относятся: совершенствовать умения распознавания и использования экспрессивных языковых средств, а также научить студента осуществлять комплексную интерпретацию письменного текста с использованием достижений классической риторики, неориторики и стилистики. Основное внимание уделяется рассмотрению публицистических (журналистских в англо-американской традиции), научных, художественных текстов и публичных выступлений.

Схема риторического анализа текста включает в себя следующие пункты:

- интенция;
- тема, проблема и основная идея;
- композиция;
- логические/экспрессивные средства;
- стиль и его особенности;
- коммуникативная ситуация;
- заключение.

В ходе проведения анализа такого плана отдельные студенты испытывают некоторые трудности в определении темы, проблемы и основной идеи текстах, а также в выявлении логических/эмоциональных средств, широко применяемых для аргументации.

Под т е м о й текста следует понимать предмет речи глобально, который сопряжен с общепринятыми социальными темами (любовь, отношения, война, мир, дружба и др.). П р о б л е м а т е к с т а или его о с н о в н о й т е з и с (расположена во всех исследуемых типах текстов, кроме художественного, как правило, в начале текста) трактуется как основной поднимаемый автором дискуссионный вопрос, который необходимо решить в рамках темы. М а р к е р а м и п р о б л е м ы могут выступать следующие языковые средства: коннекторы с противительным значением (*but* ‘но’, *yet* ‘однако’, *however* ‘тем не менее’); простые и риторические вопросы; адвербиальные конструкции со значением настоящего времени (*now* ‘сейчас’, *today* ‘в настоящее время’, *this time* ‘на этот раз’); экспрессивно-оценочные словосочетания со значением проблемной ситуации (*a serious issue* ‘серьезный вопрос’, *one crucial issue of the day* ‘один из важнейших вопросов дня’) и др. О с н о в н а я и д е я т е к с т а сконцентрирована в конце текста, в его выводе (кроме художественных текстов, в которых имплицитно она присутствует на протяжении всего текста), где автор дает ответ на поставленный в начале текста тезис.

Как известно, аргументация достигается с помощью как логических, так и экспрессивных средств. Причем, согласно последним исследованиям, эмоциональная составляющая текста оказывает большее влияние на адресата, чем логическая. К логическим средствам причисляются: четкое введение абзацев, активное использование цитат из авторитетных источников, коннекторы для создания когезии текста, парантезы, обобщения, наглядные примеры, релевантные статистические данные, обоснованные аналогии и параллели, исторические факты и др. Экспрессивные средства состоят из широкого спектра всех стилистических средств и приемов, участвующих в реализации экспрессивности текста.

Рассмотрим некоторые пункты риторического анализа на примере проповеди, произнесенной в Вестминстерском аббатстве в честь 60-летней годовщины брака Елизаветы II и ее супруга и посвященной теме брака и отношений. Основным тезисом данного текста является утверждение священника *every marriage is an act of faith* ‘каждый брак − это акт веры’. Идея проповеди, которая находится в выводе, гласит, что мы должны быть благодарны Богу за то, что в лице людей с помощью священного брака реализуется его обязательство и полная самоотдача этому миру. Адресант использует целый ряд логических средств, среди которых о б о б щ е н и я, вводимые личными местоимениями *you* ‘ты/вы’, *they* ‘они’, *we* ‘мы’, обобщающими местоимениями *each* ‘каждый’, *every* ‘любой’, словосочетаниями и лексическими единицами с семантикой обобщения *a human being* ‘человеческое существо’, *a couple* ‘пара’, *one person* ‘один человек’, именами существительными во множественном числе *ministers of the gospel* ‘служители Евангелия’, *human beings* ‘человеческие существа’, *relationships* ‘отношения’; в о п р о с н о - о т в е т н ы й х о д − *And what is that good news*? *Very simply, it is the news that God considers every moment of your life worthwhile* ‘И что это за хорошие вести? Очень просто, это то, что Бог считает ценным каждый момент вашей жизни’; н а г л я д н ы е

примеры − брак Елизаветы II и ее супруга: *These things are true of every marriage in the world. But they have an extra dimension in the context of the marriage whose sixty years we celebrate today* ‘Такие вещи истинны для каждого брака. Но они приобретают дополнительный масштаб в контексте брака, чье 60-летие мы сегодня празднуем’; коннекторы *and* ‘и’, *but* ‘но’, *in addition* ‘в дополнение’, *however* ‘тем не менее’ и другие логические средства.

В частности, с помощью личных местоимений *you* ‘ты/вы’, *we* ‘мы’ проповедник акцентирует идею его единения с прихожанами, а с помощью личного местоимения *they* ‘они’ и других вышеупомянутых средств обобщения − идею о том, что все, что он говорит о браке и отношениях касается всех людей. Используя вопросно-ответный ход, адресант подает, таким образом, информацию, облегченную для понимания.

Анализируемая проповедь богата различными стилистическими средствами, среди которых целый ряд − оригинального характера. В арсенале служителя церкви такие метафоры, как: *giving away my life to them is quite a step* ‘отдавая им нашу жизнь, мы делаем большой шаг’, *it is a sort of echo of this divine promise* ‘это как эхо божественного обещания’, *God’s faithfulness has a special force* ‘преданность Бога имеет особую силу’, *our commitments to lifelong fidelity may be undermined or shattered* ‘наши обязательства быть верными всю жизнь могут колебаться или вовсе исчезнуть’, *world of disposable relationships* ‘мир одноразовых отношений’ и др.; эпитеты *an extraordinary thing* ‘необычайная вещь’, *divine promise* ‘божественное обещание’, *powerful promise* ‘могущественное обещание’, *disposable relationships* ‘одноразовые отношения’, *painful knowledge* ‘болезненные известия’ и др.; гиперболы *in the company of the same person for a lifetime* ‘быть с одним и тем же человеком всю жизнь’, *a lifetime’s effort* ‘усилия всей жизни’, *lifelong fidelity* ‘верность всю жизнь’, *support of millions* ‘поддержка миллионов’ и др.

Таким образом, рассматривая данную проповедь как пример лингвостилистического анализа, отметим, что на начальных этапах изучения различных типов текстов с риторической точки зрения студентам сложно выявлять некоторые позиции. Тем не менее по мере продвижения курса в процессе детального разбора текстов с использованием экстралингвистической информации (связанной с особенностями культуры стран изучаемого языка) студенты начинают проникаться лингвостилистическим анализом и в результате совершенствуют академические компетенции (применение базовых научно-теоретических знаний для решения теоретических и практических задач, владение системным и сравнительным анализом, владение исследовательскими навыками, умение работать самостоятельно); социально-личностные компетенции (способность к социальному взаимодействию, к критике и самокритике, умение работать в команде) и профессиональные компетенции (умение готовить доклады, материалы к презентациям, пользоваться научной и справочной литературой, анализировать и интерпретировать исследуемые явления в их взаимосвязи и взаимозависимости).

А. В. Разумова

ЭУМК ПО ПРЕДМЕТУ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ» КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЯТОГО КУРСА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Электронный учебно-методический комплекс (УМК) по дисциплине «Профессиональное общение» является составной частью лингвистической подготовки преподавателей иностранного языка по специальности 1-21 03 08 «Иностранный язык (английский)».

Целью изучения данной учебной дисциплины является совершенствование дискурсивной компетенции и культуры профессионального общения преподавателя английского языка в ситуациях иноязычного общения.

Основными задачами изучения учебной дисциплины «Профессиональное общение» являются:

1) формирование у студентов системы знаний о социально-культурных и языковых особенностях страны изучаемого языка в рамках изучаемой тематики;

2) совершенствование навыков профессионального речевого этикета;

3) совершенствование навыков анализа языковых и композиционных особенностей устного дискурса;

4) развитие умений монологической речи и диалогического общения;

5) развитие умения реферирования текстов профессиональной тематики.

Комплекс по «Профессиональному общению» представлен в виде связанных гиперссылками веб-страниц на базе СЭО Moodle MSLU с использованием встроенного инструментария системы (элементов и ресурсов курса): электронная книга, интерактивный контент (тесты H5P) и др.

1. *Введение* описывает цель ЭУМК, структуру и содержание ЭУМК, а также содержит методические рекомендации по использованию ЭУМК в образовательном процессе.

2. *Теоретический раздел* представляет набор рекомендаций, которые необходимо изучить для успешного освоения курса, выполнения лингвостилистического анализа текста и реферирования текста, контрольные вопросы и источники материала по каждой теме (включая ссылку на полнотекстовое электронное пособие из Репозитория МГЛУ).

3. *Практический раздел* содержит практикум из четырех тематических блоков для аудиторной и самостоятельной работы (в виде ссылки на электронное пособие из Репозитория МГЛУ), методические рекомендации по организации самостоятельной работы, график самостоятельной работы студентов.

4. *Раздел контроля знаний* включает тесты по всем учебным темам, требования к обучающемуся при прохождении промежуточной аттестации, алгоритм осуществления реферирования текста, рекомендации при подготовке презентации и критерии ее оценки.

5. *Вспомогательный раздел* содержит элементы учебной программы по учебной дисциплине (пояснительную записку, тематический план и содержание, учебно-методическую карту (УМК), список рекомендованной литературы).

Данный ЭУМК предназначен для организации самостоятельной и аудиторной работы студентов заочной формы получения образования (в том числе при обучении студента по индивидуальному учебному плану либо в иных случаях отсутствия студента на учебных занятиях), а также для подготовки к промежуточной аттестации по учебной дисциплине «Профессиональное общение».

На первом этапе работы с данным ЭУМК студентам предлагается ознакомиться с содержанием **Вспомогательного раздела** (целями и задачами дисциплины, распределением тем по семестрам, рекомендованной литературой, формами текущего и промежуточного контроля, а также справочным материалом), что позволит им получить общее представление об учебной дисциплине, организовать свою самостоятельную работу и правильно распределить время, необходимое для освоения содержания курса, что особенно важно для студентов заочной формы получения образования.

На следующем этапе необходимо обратиться к **Теоретическому разделу**, который представляет собой материал для изучения, предназначенный для организации изучения теоретических и практических понятий по лингвостилистическому анализу текста и реферированию текста.

После изучения теоретических положений, студентам предлагаются упражнения из практикума по профессиональному общению, который размещен в **Практическом разделе**. Данный раздел содержит ссылку на полнотекстовое электронной пособие, которое можно скачать из Репозитория МГЛУ. Первым делом важно ознакомиться с методическими рекомендациями по организации самостоятельной работы и графиком самостоятельной работы (они объясняют, какие виды работ и в каком порядке студенты должны выполнить до приезда на сессию). Раздел также включает планы аудиторных занятий (с распределением по семестрам) – показывает, какие задания студент должен выполнить самостоятельно, если обучается по индивидуальному графику или не может присутствовать на занятиях по иной причине.

Раздел контроля знаний включает 4 теста по всем учебным темам и используется студентами для самопроверки (при этом преподаватель может оценить прогресс студента и качество усвоения материала при помощи журнала оценок). Тесты необходимо выполнить до приезда на сессию после изучения теоретических положений и выполнения упражнений из практикума. Данный раздел также содержит материалы для организации промежуточной аттестации студентов (в виде зачета в IX семестре и экзамена в X семестре): требования к обучающемуся при прохождении промежуточной аттестации, алгоритм осуществления реферирования и лингвости-листического текста.

Г. А. Родионов, С. Оскирко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОПОДКАСТОВ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ (на примере образовательных подкастов интернет-радиостанции Минского государственного лингвистического университета «РАДИО ИНЯЗ»)

В сообщении речь пойдет об аудиоподкастах Интернет-радиостанции Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) «РАДИО

ИНЯЗ», которые могут использоваться в преподавании таких дисциплин, как «Введение в переводоведение», «Основы перевода», «Стилистика», «Страноведение», «Психология», «Педагогика», «Методика преподавания иностранных языков», «История белорусской государственности», а также при создании учебной дисциплины, посвященной истории МГЛУ.

Интернет-радиостанция Минского государственного лингвистического университета «РАДИО ИНЯЗ» начала вещание 1 сентября 2022 года. Творческий коллектив представлен студентами 2–5 курсов МГЛУ Сергеем Оскирко, Юлией Колесень, Линой Сидорович, Полиной Сидоренковой, Анной Кершис, Ксенией Масютой, Виталием Бондарчуком, Андреем Бабкевичем, а также преподавателем кафедры стилистики английского языка Глебом Александровичем Родионовым. Все они занимаются подготовкой материала для программ и рубрик, принимают участие в прямых эфирах, а также ведут аккаунты социальных сетей радиостанции. В целях обеспечения работы интернет-радиостанции творческому коллективу была предоставлена студия звукозаписи, расположенная в аудитории 314 корпуса «А». Помещение является акустически подготовленным, что дает возможность не только проводить программы и рубрики в прямом эфире, но и производить запись звука, уровень которой соответствует профессиональным студиям.

За период с 1 сентября 2022 г. по 16 июня 2023 г. коллектив «РАДИО ИНЯЗ» подготовил и провел 102 эфира, принял участие в 2 международных конференциях с докладом «Опыт организации студенческого радиовещания» – в XXV Всероссийской студенческой научно-практической конференции Нижневартовского государственного университета (5 апреля 2023 г., дистанционно) и во II Международной научно-практической конференции «Новые тренды журналистики и медиакоммуникаций» на базе факультета журналистики Российского государственного гуманитарного университета (14 апреля 2023 г., г. Москва, очно), стал победителем международного конкурса корпоративных СМИ «МедиаЛидер-2022» (2 декабря 2022 г., г. Москва) в номинации «Лучшее студенческое СМИ», а также представил проект «Образовательные программы и рубрики “РАДИО ИНЯЗ”» в международном конкурсе «Пресс-служба года – 2022» (26 мая 2023 г., г. Москва), который занял 1 место в номинации «PR-проект в образовании».

Помимо студентов, преподавателей и сотрудников МГЛУ в качестве гостей эфира в студии «РАДИО ИНЯЗ» побывали минская художница, мастер по изготовлению картин из войлока, выпускница МГЛУ 2005 г. Ирина Колесникова, председатель Партизанской районной организации (г. Минск) ОО «Белорусский союз блокадников Ленинграда» Аркадий Борисович Либенсон, а гостем выпуска рубрики «Время интервью» от 24 марта 2023 г., приуроченного ко Всемирному дню борьбы с туберкулезом, стала Анастасия Нистюк (г. Москва).

На сегодняшний день портфель проектов «РАДИО ИНЯЗ» представлен информационным («Новости», «Прогноз погоды») и музыкальным («Утренний SONG, «Дневной SONG», «ЛингвоSONG») блоками, а также программами «Фрагментарный подход» и «Утро на РАДИО ИНЯЗ» и др. Далее расскажем о наиболее значимых проектах интернет-радиостанции.

«Голос истории». Специальный проект, приуроченный к 75-летию Минского государственного лингвистического университета, главным экспертом и одним из ведущих которого является заведующий кафедрой истории и социальных наук МГЛУ Сергей Евгеньевич Новиков. Премьера состоялась 17 февраля 2023 г. На 16.06.2023 г. в рамках проекта в эфир вышло 15 программ, первые 5 из которых построены на уникальном аудиоматериале – воспоминаниях ректора МГЛУ в 1970–1990 гг. Нины Георгиевны Красновой о жизни и работе в МГЛУ. Выпуски «Голоса истории» были посвящены архитектурным особенностям университета, знаковым личностям, долгое время проработавшим в МГЛУ и внесшим огромный вклад в развитие университета – Михаилу Ивановичу Лытину, Евгению Александровичу Маслыко, Сергею Павловичу Кубеко, а также Михаилу Федотовичу Жавриду, Фролу Порфирьевичу Шмыгову, Владимиру Васильевичу Макарову и Наталье Петровне Бараной, которые в разные годы возглавляли Минский государственный лингвистический университет. Нашли свое отражение в проекте «Голос истории» и отдельные страницы истории Беларуси: так, выпуск от 21 марта 2023 г. был приурочен к 80-летию трагедии в Хатыни, программа от 18 апреля 2023 г. – к 80-летию трагедии в урочище Благовщина, а 5, 16 и 23 мая 2023 г. в рамках проекта «Голос истории» состоялась премьера аудиоверсии авторской экскурсии Сергея Евгеньевича Новикова по мемориальному комплексу «Тростенец», которая прошла 1 мая 2023 г. и включала в себя посещение 12 объектов на территории деревень Большой Тростенец и Малый Тростенец, а также урочищ Шашковка и Благовщина. Сегодня проект является одним из ключевых брендов «РАДИО ИНЯЗ», и каждый из его выпусков может быть использован в преподавании таких дисциплин, как «История белорусской государственности», при проектировании учебной дисциплины, посвященной истории МГЛУ, а также всеми желающими для расширения кругозора.

«Дневник практиканта». Экспериментальная рубрика, в рамках которой ведущие «РАДИО ИНЯЗ» общаются со студентами 5 курса, проходящими преддипломную практику в качестве преподавателей иностранного языка. Премьера состоялась 17 марта 2023 г. Героями 16 вышедших на данный момент программ стали преподаватели-практиканты минских гимназий Илья Калугин, Елизавета Рустамханова, Анастасия Буслейко, Елизавета Павлюченко и Полина Рак, а также кафедры фонетики английского языка МГЛУ Валерия Ветрова, Виталий Бондарчук, Дарья Самсонова, Сергей Мартинович и Иван Диденко, кафедры теории и практики английской речи Анастасия Кобаяши, кафедры стилистики английского языка Юлия Сможенкова и Института Конфуция в МГЛУ Сергей Оскирко. В числе гостей рубрики «Дневник практиканта» была также и выпускница МГЛУ 2022 г. Татьяна Гинтерова, которая сегодня работает в минской гимназии №11, где и проходила преддипломную практику. В каждом выпуске рубрики студенты делятся своими впечатлениями о первом опыте работы преподавателями, вспоминают первые занятия, подробно останавливаются на структуре своих

занятий, приводят примеры используемых упражнений. Герои обращают внимание и на трудные моменты, которые могут испытывать в процессе работы. Особенностью рубрики является тот факт, что во время записи выпуска вместе с ведущими, которые являются практикующими преподавателями, мы пробуем найти решение той или иной проблемы. Все вышеперечисленное позволяет говорить о том, что рубрика будет полезна не только в процессе подготовки к учебным занятиям по дисциплинам «Педагогика», «Методика преподавания иностранных языков», но и в целом на этапе подготовки занятий.

«ИНЯЗ life». В рамках рубрики мы общаемся с представителями кафедр и структурных подразделений университета, а также студентами, представляющими различные молодежные проекты. Премьера состоялась 13 января 2023 г., и на данный момент в 9 выпусках рубрики участие приняли доцент кафедры стилистики английского языка Наталья Владимировна Копытко, директор Института Конфуция в МГЛУ с белорусской стороны Татьяна Андреевна Демьяненко и преподаватель Института Конфуция в МГЛУ Лю Бао, студентка магистратуры МГЛУ Марина Колос, команда разговорного клуба японского языка в составе студентов 1 курса переводческого факультета Владислава Филоновича и Максима Дещени, команда Клуба начинающих поэтов ФАЯ в составе студенток факультета английского языка Анхелики Бородиной и Алины Сазончик, а также команда студентов факультета китайского языка и культуры, представившая в этом году проект «Карта достопримечательностей Беларуси на китайском языке» Александр Русакевич, Дарина Кулешова и София Сяськина, и второе в истории «РАДИО ИНЯЗ» интервью с преподавателем венгерского языка Илоной Чернянски и студенткой 3 курса переводческого факультета Ульяной Черникович, приуроченное ко Дню венгерского языка и культуры.

Отметим, что с июня 2023 г. в рамках сезона летних эфиров на «РАДИО ИНЯЗ» выходит музыкально-разговорный канал «Летний TALK». В период со 2 по 16 июня 2023 г. в рамках 4 выпусков ведущие эфира знакомили слушателей с хобби, которым можно посвятить свободное время летом (марблинг, фелтинг, видеомонтаж, подкастинг), рассказывали о парках и скверах, куда можно отправиться в летний сезон (Лошицкий парк, парк Павлова, Музей валунов, парк Дрозды), а также посвящали свои доклады Международному дню защиты детей и любимым игрушкам ведущих и слушателей «РАДИО ИНЯЗ», Дню русского языка и его самым красивым словам по версии иностранцев, развитию велосипедного движения в Минске, Международному дню друзей и самым важным качествам дружбы, превращению уборки в увлекательный процесс и многое другое.

Круглый стол
«ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ»

О. Ч. Байдак

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ DELE (уровень B1)

Международный экзамен DELE организован Институтом Сервантеса от имени Министерства образования Испании и проводится с 1988 года. При успешном прохождении экзамена кандидат получает официальный документ – Диплом по испанскому как иностранному (Diploma de Español como Lengua Extranjera, DELE), заверяющий степень владения испанским языком на одном из уровней от A1 до C2 в соответствии со шкалой Общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

Экзамен состоит из четырех разделов: «Чтение», «Аудирование», «Письмо», «Говорение». Значимость между разделами экзамена, соответствующими четырем видам речевой деятельности, распределена равномерно: максимально успешное выполнение заданий каждого раздела составляет 25 % итоговой отметки.

Далее проведем обзор заданий международного экзамена DELE (уровень B1) по четырем видам речевой деятельности. Раздел «Чтение» включает 5 заданий, успешное выполнение которых соответствует 30 пунктам (по 6 пунктов в каждом задании), время выполнения раздела – 70 минут. В заданиях используются аутентичные или адаптированные тексты или их фрагменты объемом 1490–1820 слов.

Формат заданий 1–3: соотнести фрагменты и тексты (задания 1, 3), выбрать правильный ответ из трех предложенных (задание 2). Проверка осуществляется автоматически по количеству набранных пунктов, которые по определенной формуле переводятся в баллы за раздел. Цель: проверка умения испытуемого извлекать основную идею в сообщениях (задания 1, 2) и/или находить конкретную информацию в небольших описательных, повествовательных и информативных текстах (задания 2, 3). Типы текстов: информативные тексты в сферах межличностного, профессионального, академического общения (реклама, афиши, сообщения, небольшие истории, информация для путешествий, рассказы о впечатлениях, новости, дневники, отрывки биографий, предложения о работе, т.д.)

В задании 4 нужно восстановить текст, из которого извлечены 6 фрагментов и расположить фрагменты в правильном порядке. Предлагаются 8 фрагментов, но из них 2 фрагмента не подходят к данному тексту. Цель: проверка умения испытуемого находить элементы когезии текста и благодаря им восстанавливать текст. Типы текстов: каталоги, инструкции, простые рецепты, советы, повествовательные тексты и т.д., тексты из сферы общественной жизни и межличностного общения. Объем текстов – 400–450 слов в каждом тексте. Задание 5 нацелено на проверку сформированности

грамматических и лексических навыков. В нем кандидат должен заполнить пропуски в тексте одним из 3 предложенных вариантов. Цель: проверка умения испытуемого определять и правильно выбирать грамматические структуры, чтобы дополнить несложные тексты эпистолярного жанра (письма в редакцию, основные письма официально-деловой сферы, письма или электронные письма персональной сферы и т.д.).

Раздел «Аудирование» включает 5 заданий, успешное выполнение которых соответствует 30 пунктам (по 6 пунктов в каждом задании), время выполнения раздела – 40 минут. В заданиях используются аутентичные или адаптированные для уровня B1 тексты, записанные в студии, имитирующие реальные ситуации общения, объемом 1540–1930 слов.

Формат заданий 1–5: выбрать ответ (из 3 предложенных); соотнести тексты или изображения с небольшими несложными высказываниями. Проверка осуществляется автоматически по количеству набранных пунктов, которые по определенной формуле переводятся в баллы за раздел. Цель: проверка умения испытуемого уловить основную идею в коротких текстах информационного или рекламного характера (задание 1, задание 3, задание 4) либо детальную информацию из текста, представляющего собой длинный монолог (задание 2) или неформальный диалог (задание 5). Типы текстов: тексты общественной, академической, профессиональной, персональной тематики.

Раздел «Письмо» включает 2 задания: интерактивное задание и непосредственно письменное задание, время выполнения раздела – 60 минут. Объем требуемых текстов: 230 и 270 слов. Проверка осуществляется преподавателями по установленным критериям с отметкой от 0 до 3. Количество набранных баллов за раздел рассчитывается по определенной формуле. Следует отметить, что отметка за каждое задание, превышающая «2», соответствует более высокому уровню владения иностранным языком, чем B1.

Задание 1. Формат задания: прочитать небольшой текст (тексты персональной и общественной сферы: заметка, объявление, письмо, сообщение электронной почты, на форуме, в социальной сети, блоге, журнале и т.д.) и написать ответ (небольшой текст повествовательного или описательного характера), следуя указанным инструкциям (указываются 4–5 элементов, которые обязательно должны присутствовать в тексте). Объем: 100–120 слов. Цель: проверка умения испытуемого написать небольшой связный текст информативного характера на основе информации, извлеченной из прочитанного текста.

Задание 2. Формат задания: прочитать небольшой текст из персональной и общественной сферы (маленькая новость из журнала, блога или соцсети и т.д.) и написать небольшой текст описательного или повествовательного характера с изложением личного опыта и собственного мнения в ответ на это сообщение. Обязательно нужно следовать инструкциям (указываются 4–5 элементов, которые обязательно должны присутствовать в тексте). Предлагаются 2 варианта задания на выбор испытуемого. Объем: 130–150 слов. Цель: проверка умения испытуемого писать тексты описательного или повествовательного характера, в которых излагается собственное мнение, личный опыт, впечатления, чувства.

Раздел «Говорение» включает 4 задания: 1 задание – подготовленная монологическая речь испытуемого, 2 задания интерактивного характера, 1 задание устное – высказывание и интерактив.

Проверка осуществляется преподавателями по установленным критериям с отметкой от 0 до 3. Количество набранных баллов за раздел рассчитывается по определенной формуле. Следует отметить, что отметка за каждое задание, превышающая «2», соответствует более высокому уровню владения иностранным языком, чем B1.

Задание 1. Формат задания: непрерывный монолог (2–3 минуты) по 1 из 2 предложенных тем, предварительно подготовленный (15 мин.) в соответствии с указанными инструкциями (указываются 4–5 обязательных элемента структуры монолога). Цель: проверка умения испытуемого составить краткий монолог, в котором он может описать свой опыт, желания и свое мнение по предварительно подготовленной теме, следуя полученным инструкциям.

Задание 2. Формат задания: участие в диалоге с экзаменатором по теме задания 1. Продолжительность: 3–4 минуты. Цель: проверка умения испытуемого участвовать в спонтанном диалоге по представленной теме, выражать свою точку зрения и свой личный опыт.

Задание 3. Формат задания: описать фотографию и поддержать диалог с экзаменатором по фотографии. Предлагаются на выбор 2 варианта фотографий. Задание выполняется без подготовки. Продолжительность: 2–3 минуты. Цель: проверка умения испытуемого описать фотографию, следуя инструкциям, и поддерживать диалог с экзаменатором по теме фотографии, обращаясь к своему собственному опыту.

Задание 4. Формат задания: разыграть диалог с экзаменатором по ситуации из задания 3. Продолжительность: 2–3 минуты. Цель: проверка умения испытуемого участвовать в диалогах в обыденных ситуациях: произвести замену или возврат товара, обратиться за услугой, выразить жалобу, записаться на прием, подтвердить или отменить встречу, запросить информацию, договориться о встрече с друзьями и т.д. Тип текста: ролевые карточки с данными для контекстуализации ситуации.

Анализ структуры и содержания международного экзамена по испанскому языку DELE на «Пороговом» уровне B1 представляет большой интерес как для преподавателей, так и для всех изучающих испанский язык, а также может быть учтен при разработке экзамена на определение уровня владения иностранным языком первоначально в МГЛУ, а впоследствии и национального сертификационного экзамена.

А. Ф. Будько

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Лингводидактическое тестирование понимается в дидактике и методике неоднозначно: как совокупность процедур и этапов планирования; как изме-

рительный инструмент, как система заданий и др. Рассматривая лингводидактическое тестирование как средство контроля и оценки сформированности иноязычной речевой компетенции, отметим его огромный контролирующий потенциал, преимуществом которого является:

- обьективность измерения знаний, навыков и умений; исключение субъективности оценки;
- возможность стандартизации процедур проведения контроля и оценки;
- более высокое качество заданий по сравнению с нетестовыми заданиями благодаря их предварительной проверке в предтесте;
- экономия времени за счет использования письменных форм контроля и оценки;
- легкий переход на компьютерное тестирование и др.

Теория и практика лингводидактического тестирования уделяет больше внимания типологическому различению лингводидактических тестов. Из множества типологий тестов мы рассматриваем тесты достижений. Они позволяют определить, как и сколько языковых средств усвоил тестируемый или какими видами речевой деятельности он овладел. Особенностью данных тестов является и то, что они могут быть использованы как сертификационные тесты, по результатам которых соискателю выдается документ (сертификат).

Лингводидактический тест мы рассматриваем как подготовленный в соответствии с обусловленными требованиями *комплекс заданий* (В. А. Коккота), позволяющий выявить у тестируемых уровень сформированности речевой компетенции. Тестовые задания могут варьироваться по цели, элементам содержания, по трудности их выполнения и быть сформулированы в форме утверждения, которое в зависимости от ответа превращает задание в правильное высказывание. Являясь эффективным дидактическим и технологическим инструментом контроля и оценки достигнутых результатов, тестовые задания различаются по разным типологическим признаком. Традиционно используются два типа тестовых заданий: задания закрытой формы и задания открытой формы.

Оценивать владение тестируемыми речевой компетенцией – это означает оценивать их готовность и способность осуществлять речевое общение в процессе чтения, аудирования, говорения и письма. Если речь идет о чтении и аудировании, то тест нацелен на измерение и оценку умений извлекать и понимать информацию из прочитанного и услышанного. Когда речь идет о говорении и письме, то тест призван измерять умения создавать речевой продукт монологического или диалогического характера, соответствующий требованиям образовательных стандартов или программ.

Наиболее подходящими для контроля сформированности речевой компетенции являются задания открытой формы со свободно конструируемым ответом и допускающие неоднозначные ответы. Значительную роль при этом играют комплексные задания, которые одновременно позволяют проверить разные виды умений речевого общения. Чаще всего к таким заданиям относят задания с основой – текстом. С помощью текста можно проверить не только понимание прочитанного/прослушанного содержания, но и умение рассказать, проинформировать кого-либо о содержании текста; проверить как

тестируемый излагает свое суждение о содержании текста и др. Комплексные задания экономичны по времени, содержат небольшое количество заданий, их выполнение не требует специально оснащенных аудиторий; они создают ситуации максимально приближенные к реальным ситуациям общения; могут проводиться в устной или письменной форме.

Задания могут считаться тестовыми лишь при наличии научно обоснованной интерпретационной базы для оценки уровня достижений тестируемого: наличие критериев, показателей, шаблонов, оценочных шкал, контрольно-оценочных листов или протоколов оценивания, рейтерских таблиц и другого инструментария. В противном случае задание рассматривается как учебное. Наличие интерпретационной базы исключает субъективность в оценке, потому что каждый балл имеет научно обоснованное объяснение.

Для эффективного лингводидактического тестирования важно и нужно создание интерпретационной базы, которая будет представлена не только экзаменатору, но и тестируемому. Если тестируемый ознакомится с шаблонами или образцами диалогов и монологов и присвоенными им баллами с объяснением, это повысит его положительную мотивацию к выполнению теста. Так, например, чтобы тестируемый проявил свои умения и способности свободно вести беседу, он должен знать правила общения, иметь запас речевых клише, выражающих разные речевые функции (просьбу, извинение, благодарность, запрос дополнительной информации, приглашение и т.п.), широкий спектр модально-оценочных слов; уметь правильно строить предложения; обладать определенным количеством лексических единиц, грамматических структур, образцов общения; вступать в общение, проводить свою стратегическую линию, т.е. уметь проявлять свою способность и готовность осуществлять иноязычное речевое общение в определенных условиях. Вся эта информация должна быть доведена до сведения тестируемого, что позволит в дальнейшем ему вести целенаправленную беседу. Отсутствие соответствующих материалов или информации для подготовки к тесту порождает субъективность оценивания.

Лингводидактические тесты с большей степенью надежности и объективности определяют способность и готовность тестируемого решать познавательные или коммуникативные задачи на иностранном языке, если они разработаны с учетом специальных требований: соответствие формы и характера заданий теста целям и объектам тестирования; доступность по форме и содержанию; посильность по трудности; коррелируемость с критериями оценивания и оценки; предметная чистота содержания заданий; обязательность эмпирической проверки тестовых заданий; правильность расположения элементов задания и др.

Создание лингводидактических тестов – это непростая, затратная по времени процедура, требующая дальнейшей теоретической и практической разработки. Так, например, до настоящего времени в лингводидактике и методике не разработаны требования, которые бы дали разработчикам лингводидактических тестов рекомендации, какими должны быть тесты в условиях использования новой личностно ориентированной парадигмы языкового образования и компетентностного подхода к определению целей

обучения и др. Эти и другие вопросы требуют дальнейшего осмысления при разработке концепции экзамена на определение уровня владения иностранным языком, что продолжает быть актуальной задачей специалистов, занимающихся этим направлением.

А. В. Гедройц

СОДЕРЖАНИЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ МОДУЛЯ «ПИСЬМО» ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ (уровень B1) С УЧЕТОМ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА

Роль письменной коммуникации в современном мире не менее значима, чем роль устного общения. Однако при изучении иностранного языка большое внимание уделяется говорению как одному из основных видов речевой деятельности, а формирование навыков письменной речи с написанием разных типов текста отходит на второй план.

Зачастую изучающие немецкий язык, пройдя первые два уровня A1 и A2, уже могут общаться с носителями языка на разговорном уровне и даже высказать свое мнение на темы, связанные с повседневной жизнью. Однако некоторые из них переоценивают свои возможности и без должной подготовки идут сдавать экзамен B1 или даже B2. В итоге многие не справляются с письменными заданиями, которые требуют от них умения адекватно решать коммуникативную задачу и выражать свои мысли в письменной форме, излагая их в текстах различных типов: в личных и деловых письмах, при составлении заявлений о приеме на работу или учебу и т.д. Поэтому нереально ожидать от человека, изучающего иностранный язык, качественного продукта на уровне B1, если при освоении уровней A1 и A2 не прорабатывались письменные задания. Учиться писать надо, начиная с базового уровня.

Чтобы успешно сформировать навык письменной речи, необходимо знать психологические, лингвистические и методологические особенности письменной речи; знать пути и средства формирования иноязычной письменной речи, построения письменного высказывания, а также иметь лексические и грамматические навыки, необходимые для анализа и написания разных типов текста.

Письменное взаимодействие как вид речевой деятельности рассматривается в качестве социального действия, происходящего в определенном контексте. Письменная речь обслуживает как личную, так и деловую сферу, научную область и передает информацию отсутствующему собеседнику, что способствует расширению возможностей человеческого общения.

Все экзамены по немецкому языку на подтверждение уровня владения иностранным языком включают экзаменационный модуль «Письмо». Задания для этого модуля предполагают написание таких типов текста, с которыми целевая группа сталкивается в реальной повседневной жизни и которые позволяют им эффективно взаимодействовать с другими собеседниками,

представляющими иные культуры, с помощью ресурсов сети Интернет, например, написание сообщений на форумах в Интернете и коротких сообщений по электронной почте.

Проанализировав один из экзаменов, представим виды и типы заданий экзаменационного модуля «Письмо» для уровня B1 и выделим те, которые можно было бы включить в экзамен на определение уровня владения иностранным языком в МГЛУ.

Согласно определению эталонной системы, участники экзамена на уровне B1 могут писать несложные связные тексты на знакомые темы из сферы их интересов: личные письма, заметки и сообщения с описанием реальных или вымышленных событий. В первом задании от экзаменуемого ожидают развернутое описание события в прошлом с его эмоциональной оценкой. Например, описать вечеринку по случаю дня рождения, что-то обосновать (к примеру, какой подарок был особенно приятным?) и сделать предложение (например, о встрече в будущем). Во втором задании нужно выразить свое мнение по актуальной теме, участвуя в социальном дискурсе, а в третьем – показать знание стратегий для написания официального письма: письма-извинения, письма-просьбы, благодарственного письма или письма-согласия/подтверждения участия в каком-либо мероприятии.

Что касается письменной части экзамена B1, нужно понимать, что при выполнении всех частей письменного задания очень важна структура текста: приветствие, вступление, основная часть с элементами описания или повествования, завершение. Немаловажную роль играет также правильное оформление письма. Следует помнить, что и где пишется: город, дата, приветствие и окончание письма.

Также важно умение высказать свою мысль в письменной форме, так как во втором задании нужно прокомментировать тему, которая является общедоступной, выразить свое мнение по дискуссионному вопросу и обосновать его примерами. В данном случае на помощь приходят речевые шаблоны, которые помогут начать тему, связать между собой несколько мыслей и завершить свое рассуждение.

Таким образом, участники демонстрируют свое умение писать на немецком языке, выполняя три задания, в основе которых лежат реалистичные случаи. Два из трех заданий направлены на конкретного адресата и нацелены на взаимодействие с ним, а в третьем задании речь идет о письменном высказывании. Участники показывают, что они могут обращаться к разным адресатам социокультурно приемлемым способом в соответствии с нормами письменного этикета. Они пишут письма друзьям и знакомым в неформальном стиле, учителю, руководителю, потенциальному работодателю, поставщику услуг в (полу)официальном реестре и выражают свою точку зрения в виде записи в гостевой онлайн-книге или на дискуссионном форуме, ориентируясь на ту аудиторию людей, которая читает или слушает теле- или радиопередачи. Тексты должны содержать от 40 до 80 слов, а все три текста должны насчитывать около 200 слов. На выполнение трех заданий отводится 60 минут.

Все тексты оцениваются по следующим критериям: решение коммуникативной задачи; организация текста; лексическое и грамматическое оформление текста; орфография и пунктуация.

Так, первый критерий (решение коммуникативной задачи) позволяет оценить полноту решения поставленной коммуникативной задачи; использование соответствующего регистра (официального, полу-официального или неофициального); объем выполненного задания.

Под организацией текста понимается: логичность текста; связность текста, которая обеспечивается использованием языковых средств логической связи (вводных слов, союзов, союзных слов и т.д.); структурирование текста (деление на абзацы, наличие вступления и заключения); оформление текста в соответствии с нормами этикета (наличие обращения, завершающей фразы, подпись автора и т.д.).

Лексико-грамматическое оформление текста учитывает: соответствие использованных лексических единиц и грамматических структур поставленной коммуникативной задаче; разнообразие используемой лексики; наличие простых и сложных грамматических структур; правильность использования лексических единиц и грамматических структур с точки зрения языка; наличие простых и сложных предложений.

При оценивании правильности орфографии и пунктуации учитывается наличие орфографических ошибок; правильное оформление начала и конца предложений (заглавная буква, точка, запятая, вопросительный и восклицательный знаки и т.д.).

Оценка проводится двумя сертифицированными экзаменаторами независимо друг от друга согласно установленным критериям. Этот двойной рейтинг гарантирует надежность и справедливость итогового результата. Ошибки, имеющие значение для начисления баллов, указываются в бланках для экзаменаторов. В модуле «Письмо» максимальное количество набранных баллов составляет 100. Для прохождения модуля необходимо набрать не менее 60 баллов. При прохождении модуля участники получают сертификат с количеством набранных баллов и соответствующими показателями в процентах.

Подводя итог, отметим, что в экзамен на определение уровня владения иностранным языком в университете необходимо также включить задания в модуль «Письмо», в которых кандидаты должны продемонстрировать свои умения в написании простых связных текстов на повседневные темы и писем личного или официального характера.

Н. В. Демченко

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Международные экзамены по английскому языку проводятся британскими и американскими университетами и организациями с целью определить уровень владения английским языком, дающий право поступать в универси-

теты или претендовать на получение рабочего места. Соответственно, используются разные методики оценки знаний и умений. Большую популярность в настоящее время приобретают экзамены экзаменационного совета Кембриджского университета (UCLES), к которым относятся экзамены для школьников Pre A1 Starters, A1 Movers, A2 Flyers, A2 Key (KET), B1 Preliminary (PET); для взрослых: B1 Preliminary (PET), B2 First (FCE), C1 Advanced (CAE), C2 Proficiency (CPE), BEC.

Экзамен Cambridge English First или B2 First является одним из самых популярных в связи с тем, что соответствует уровню B2 (Upper-Intermediate). Результаты экзамена показывают, что соискатель понимает объемные сложные тексты на различную тематику (чтение и понимание речи на слух); говорит спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений (говорение); может создать точное, детальное, хорошо выстроенное письменное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста (письменная речь). Соискатель должен уметь гибко и эффективно использовать язык для общения в научной и профессиональной деятельности, обладать достаточным словарным запасом, позволяющим, выражать точку зрения, уметь использовать некоторые сложные синтаксические конструкции, демонстрировать высокий уровень контроля грамматической правильности (лексика, грамматика).

Экзамен состоит из 4 этапов, соответствующих различным видам речевой деятельности.

Чтение и практический английский (1 ч 15 мин.). В ходе данного этапа соискатель демонстрирует умение читать и понимать тексты посредством выполнения словарных, синтаксических и текстовых заданий. Этап состоит из 7 частей (52 заданий), которые включают тексты с пропусками и вариантами ответов для их заполнения; тексты с пропусками без вариантов ответов; задания на словообразование и ключевые трансформации слов; задания на понимание содержания и структуры текста, заполнение пропусков в тексте, задания на восприятие определенной информации из текста. В 1-й, 2-й, 3-й и 7-й частях каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, в 4-й, 5-й и 6-й частях каждый правильный ответ оценивается в 2 балла. Оценка за это задание составляет 40 % от итоговой оценки за экзамен.

Письменная речь (1 ч 20 мин.). 1-е задание предлагает название эссе и 2 идеи, связанные с названием, на основе которых необходимо написать текст. В ходе написания эссе соискатель должен добавить 3-ю идею, отно-сящуюся к заданной теме. Выполнение не требует каких-то специальных знаний. 2-е задание основано на ситуации: статья, электронное письмо, отчет или обзор. Необходимо учесть предлагаемый контекст, цель работы и целевую аудиторию. Объем как первого, так и второго эссе составляет 140–190 слов. Оценка за это задание составляет 20 % от общей оценки за экзамен.

Восприятие и понимание речи на слух (40 мин.). Данный этап включает в себя несколько коротких монологов или диалогов (30 с каждый); выбор из 3 вариантов ответов, монолог (3–4 мин); конспектирование, заполнение форм и завершение предложений; 5 коротких монологов (30 с каждый); соотнесе-

ние с возможными вариантами; диалог (3–4 мин.); выбор из 3 возможных вариантов ответа. Оценка – 1 балл за каждый правильный ответ и состав-ляет 20 % от общей оценки за экзамен.

Разговорная речь (суммарно 14 мин.). Тест предназначен для проверки способностей кандидатов использовать разговорный английский язык в различных ситуациях. Данную часть экзамена сдают вместе 2 соискателя. Этап состоит из 4 частей: интервью (2 мин.); индивидуальное задание по описанию 2 фотографий (4 мин.); задание, требующее обсуждения в паре, демонстрирующее, помимо навыков говорения, умение взаимодействовать с собеседником (4 мин.); беседа по предлагаемым вопросам (4 мин.). Оценка за это задание составляет 20 % от общей оценки за экзамен.

Следует особо отметить 2 момента, связные с разговорной речью. Экзамен сдают 2 кандидата, которые определяются в пару случайным образом. Преимущество такого подхода заключается в том, что проверяются не только умения монологической речи, но и интеракция, умение взаимодействовать с партнером, обсуждать проблему, соглашаться/не соглашаться, спонтанно реагировать на реплики партнера, приходить к консенсусу. С этой целью соискателям предлагается обсудить ситуацию, которая проиллюстрирована рисунками, и задание к ней. Например, выделены средства для улучшения инфраструктуры микрорайона. На них можно построить библиотеку, кинотеатр, бассейн, спортивный зал или детский сад. Соискатели должны обсудить предложенные варианты и решить, какие два объекта предпочтительнее построить для данного микрорайона.

Вторым немаловажным отличием кембриджских экзаменов является наличие двух экзаменаторов, каждый из которых выполняет разную роль. Один из них является собеседником (Interlocutor), т.е. ведет беседу с соискателями, озвучивает задания, задает вопросы, следит за временем выполнения заданий. Следует отметить, что все задания должны быть выполнены в строго установленное время. С этой целью используется секундомер. Соискатели осведомлены заранее о том, что их могут прервать, если время вышло. Об отведенном времени на каждый вид работы соискателям также напоминает Interlocutor. Оценка, которую выставляет Interlocutor, не детализируется, она так и называется «Общая оценка» (Overall mark).

Роль второго экзаменатора (Assessor) – детально оценивать ответы соискателей по четырем критериям: grammar and vocabulary, discourse management, pronunciation, interactive communication. Диапазон оценивания – от 1 до 5 баллов с шагом в 0,5 балла, но минимальным зачетным баллом является «3». В сводную экзаменационную ведомость вносятся четыре отметки, выставленные Assessor и одна отметка, выставленная Interlocutor. Ведомость заполняет Assessor. В процессе устного экзамена экзаменаторы меняются ролями через 3–4 пары отвечающих. Оценка ответа не должна обсуждаться экзаменаторами. Допускается даже существенное различие в баллах, т.к. считается, что Interlocutor, погруженный в беседу со слушателями, может не обратить внимание на некоторые огрехи. Именно поэтому и

необходим второй экзаменатор. Данный подход, на наш взгляд, заслуживает внимания с целью использования при организации экзамена на определение уровня владения иностранным языком.

Л. С. Кныш

БЕЛАРУСКАЯ МОВА ЯК ЗАМЕЖНАЯ
(з вопыту выкладання)

Выкладанне беларускай мовы як замежнай (БМЗ) – гэта новы, ці лепш сказаць, адноўлены кірунак у адукацыйнай сістэме Беларусі. Першыя крокі ў выкладанні беларускай мовы як замежнай былі пакладзены яшчэ ў 90-я гады XX ст. у сувязі з правядзеннем першай школы беларусістыкі. Арганізаваць і правесці ў Беларусі міжнародную школу для замежных грамадзян на беларускай мове за савецкім часам не ўяўлялася магчымым. І магчымасць гэта з'явілася толькі ў 90-я гады ў сувязі з імклівым палітычным і сацыяльна-эканамічным развіццём краіны, з прызнаннем дзяржаўнай незалежнасці Рэспублікі Беларусь і атрыманнем беларускай мовай статусу дзяржаўнай мовы.

У 1999 г. па ініцыятыве кафедры сучаснай беларускай мовы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта праект "Міжнародная школа беларусістыкі" быў адноўлены (дырэктар – загадчык кафедры сучаснай беларускай мовы дацэнт Лідзія Сямешка, намеснік – Вікторыя Ляшук). Міжнародная летняя школа-семінар (5–19 ліпеня 1999 г.) аб'яднала больш за 60 навукоўцаў, выкладчыкаў, аспірантаў і студэнтаў з Эстоніі, Польшчы, Аўстрыі, Венгрыі, Германіі, Чэхіі, Ізраіля, США. І зноў-такі зрабіць гэтыя школы, школы-семінары штогадовымі па розных прычынах не атрымалася. Праца спынілася на доўгі час.

Толькі ў жніўні 2015 г. праект быў зноў адноўлены Рэспубліканскім інстытутам вышэйшай школы. З 24 жніўня па 8 верасня 2015 г. была праведзена Міжнародная летняя школа беларусістыкі (дырэктар – прафесар Лідзія Іванаўна Сямешка). Перавагу ўдзельнікаў Школы складалі аспіранты і студэнты (3 групы па 10 чалавек) з Чэхіі, Славакіі, Германіі, Венгрыі, Расіі, Польшчы, Японіі.

Адукацыйны турызм у Беларусі ў наш час нароўні з медыцынскім, прамысловым, экатурызмам, спартыўным, гісторыка-пазнавальным, кулінарным і інш. – адзін з актыўных кірункаў у рамках агульнай дзяржаўнай праграмы эканоміка-турыстычнага развіцця краіны. Так, напрыклад, у 2017 г. у Беларусі вучыліся больш за 20 тыс. замежных грамадзян з 102 краін свету, а па даным Міністэрства адукацыі на 2022 г. колькасць замежнікаў у вузах краіны складала 33 тысячы. Кірункі адукацыйных паслуг самыя розныя: навучанне, а таксама бакалаўрскія і магістарскія праграмы, павышэнне адукацыі, дыстанцыйная адукацыя, курсы рускай мовы, дадатковая адукацыя, летнія школы. Усё больш і больш людзей імкнецца наведаць нашу краіну, сумяшчаючы актыўны адпачынак з магчымасцю вывучэння мовы, моўнай практыкай, з магчымасцю больш глыбока праз новую моўную карціну свету спасціг-

нуць культуру, побыт, гісторыю нашага народа. Шмат каму з еўрапейцаў вядомыя такія трыумфальныя мерапрыемствы міжнароднага характару, як “Славянскі базар”, “Александрыя збірае сяброў”, “Шлях Вікінгаў”, фолкфэст “Камяніца”, “Рыцарскі фэст” у Замку Мір і інш., а таксама такія знакавыя мясціны, якія карыстаюцца цікавасцю і попытам у турыстаў: Полацкая зямля, Мірскі замак, Нясвіжскі замак, турысцка-рэкрэацыйная зона “Брэст”, Хатынь, турысцка-рэкрэацыйны парк “Аўгустоўскі канал”, азёрная Віцебшчына, Нарач і інш.

У 2016 г. Міжнародная школа працавала з 30 чэрвеня па 15 ліпеня (заявы ў Школу падалі больш за 100 чалавек, але, на жаль, усіх прыняць не атрымалася). У 2016 г. навучанне прайшлі больш за 60 чалавек. Школа актыўна працавала і ў 2017 г. (з 2 ліпеня па 15 ліпеня) і ў 2018 г. (з 20 жніўня па 1 верасня). За гэты час больш як 200 навучэнцаў-замежнікаў змаглі наведаць нашу краіну, авалодаць беларускай мовай, пазнаёміцца з беларускай культурай, бытам, гісторыяй, набыць новых сяброў, узбагаціцца новымі ведамі, уражаннямі, эмоцыямі. Удзельнікі – ад студэнта да доктара навук – прадстаўнікі самых розных краін (Германія, Чэхія, Славакія, Кітай, Японія, Румынія, Расія, Украіна, Польшча, Венгрыя, Літва, Латвія, Аўстралія, Індыя).

Прычыны прыезду розныя: для адных – гэта проста пазнавальная паездка, каб пазнаёміцца з новай краінай, яе культурай, людзьмі, бытам; для іншых – павысіць узровень валодання беларускай мовай (гэта магістранты, аспіранты-славісты, перакладчыкі, выкладчыкі, вучоныя, даследчыкі); для трэціх – вывучыць рэдкую, самабытную (з катэгорыі “малых”) славянскую мову; чацвёртыя вывучаюць беларускую мову ў сувязі з сяброўскімі адносінамі з беларускімі і беларускамоўнымі сябрамі; ёсць катэгорыя – этнічныя беларусы, якія разглядаюць МШБ як магчымасць прыехаць на радзіму, сустрэцца са сваякамі, бліжэй пазнаць свае карані (прыязджалі нават сем’і); і нарэшце, шостыя – гэта тыя, якія ўпершыню праз Інтэрнэт даведаліся, што ёсць такая краіна – Беларусь, такія людзі – беларусы, такая славянская мова – беларуская.

Этапы працы школ: прыезд, засяленне, знаёмства, вечарына з прэзентацыямі ад кожнай краіны-ўдзельніцы (знаёмства, прэзентацыі, кухня, песні, танцы і інш.); урачыстае адкрыццё МШБ (з удзелам высокіх асоб, а таксама прадстаўнікі прэсы і тэлебачання; культурная праграма.

Культурная праграма ўключала ў сябе як экскурсіі па Мінску, Беларусі (Полацк, Азярцо, Нясвіж, Хатынь, Мір, Брэст), так і наведванне музеяў (музей Вялікай Айчыннай вайны, музей Янкі Купалы, музей старажытнай культуры Беларусі і інш.); тэатраў, выставак, Нацыянальнай бібліятэкі, а таксама сустрэчы з фольк-гуртамі, артыстамі, мастакамі, святкаванне “Купалля”, вечары беларускай песні, паэзіі і інш.

Навучанне: праграма разлічана на 48 гадзін (лекцыі і практыка беларускага маўлення, якія ўключалі міждысцыплінарны кампанент (мовазнаўства, літаратуразнаўства, гісторыю, культуру, мастацтвазнаўства, этнаграфія)). Заняткі праводзілі лепшыя выкладчыкі МДЛУ і БДУ. Лекцыі па розных

напрамках гісторыі, мовы, літаратуры чыталі знакамітыя прафесары АН, МДЛУ, БДУ. На закрыцці было выступленне кожнай групы, падвядзенне вынікаў, уручэнне пасведчанняў і грамат.

У апошнія гады геаграфія Міжнародных школ беларусістыкі пашырылася. Так, у 2019 г. працавала І Міжнародная школа беларусазнаўства ў Мінскім дзяржаўным лінгвістычным універсітэце, куды прыехалі навучэнцы з Чэхіі, Японіі, Кітая і інш. Потым (ва ўмовах пандэміі каранавіруса) была праведзена яшчэ адна школа дыстанцыйна для навучэнцаў з Кітая (ЦУЗМ, КНР).

Цесныя культурна-адукацыйныя сувязі з Кітаем – гэта яшчэ адзін кірунак, дзе актыўна выкладаецца і вывучаецца беларуская мова як замежная. Тут адкрыты цэнтры вывучэння Беларусі: Цяньцзінскі ўніверсітэт замежных моў, КНР, Актыўныя сувязі наладжаны з СУЗМ (г. Сіянь, КНР).

Студэнты Цяньцзінскага, Пекінскага, Сіянскага ўніверсітэтаў перыядычна праходзяць навучанне ў МДЛУ. Чакаецца група студэнтаў з Цяньцзінскага ўніверсітэта замежных моў, КНР, ў 2023–2024 гадах. У Кітаі ў 2019 г. былі адкрыты помнікі Якубу Коласу (Цяньцзінь), Янку Купалу (Сіянь).

Калектывам аўтараў, якія працуюць у кірунку выкладання БМЗ, напісаны дзясяткі вучэбна-метадычных дапаможнікаў: лексічныя мінімумы, тэсты па беларускай мове узроўняў А-1, А-2, В-1, В-2, С-1, С-2, падручнікі і інш.

Цікавасць да любой мовы ў наш час, у тым ліку і да беларускай, – гэта вынік сучаснай адукацыйна-моўнай палітыкі, накіраванай на ўмацаванне прынцыпаў шматмоўя і шматкультурнасці адукацыі, прызнанне шматмоўнай асобы ва ўмовах глабалізацыі прыярытэтам і каштоўнасцю (вядомая формула “1+2” родная мова і мінімум дзве замежныя).

Адукацыйны турызм, летнія міжнародныя школы беларусістыкі і беларусазнаўства і падобныя праекты, безумоўна, з’яўляюцца крыніцай лінгвакультуралагічнай кампетэнтнасці студэнтаў-замежнікаў і іншых навучэнцаў. А праца з замежнымі студэнтамі, у тым ліку з КНР, якія прыязджаюць вучыцца ў МДЛУ, прадугледжавае глыбокую прафесійную навучальную праграму па беларускай мове, літаратуры, гісторыі, краіназнаўстве і інш., накіраваную на падрыхтоўку высокакваліфікаваных спецыялістаў у галіне перакладу, міжкультурнай камунікацыі і выкладання беларускай мовы.

Е. В. Тихоненко

СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИИ И БЕЛАРУСИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В современном языковом образовании тестирование является значимым компонентом процесса обучения. Тестовая форма используется для текущего, промежуточного и итогового контроля уровня коммуникативной компетенции.

Международные экзамены по определению уровня владения иностранными языками соотносятся с Общеевропейской шкалой языковой компетен-

ции (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR или CEF). Данная шкала имеет 6 уровней, отражающих степень владения иностранным языком – A1, A2, B1, B2, C1 и C2.

В России международный экзамен по русскому языку для иностранцев появился в 1997 г., когда система тестирования по РКИ была представлена в Ассоциации лингвистов-тестологов Европы (ALTE). Таким образом российская система уровней владения русским языком как иностранным была признана соответствующей Европейской системе представления уровней владения иностранными языками.

Разработкой системы тестирования и государственных стандартов ТРКИ занимались четыре вуза: МГУ им. М. В. Ломоносова, РУДН, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина и Санкт-Петербургский государственный университет. Сегодня они входят в тестовый консорциум – разрабатывают материалы для тестирования, выдают сертификаты лицам, успешно выполнившим тесты. В разных странах мира образованы тестовые центры, где можно сдать экзамен. Тестирование делится на 6 уровней общего владения русским языком. Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ) включает следующую систему тестов:

ТЭУ – Тест по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень;

ТБУ – Тест по русскому языку как иностранному. Базовый уровень;

ТРКИ-1 – Тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень;

ТРКИ-2 – Тест по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень;

ТРКИ-3 – Тест по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень;

ТРКИ-4 – Тест по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень.

В тестовой форме проверяется владение всеми видами речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение. Уровень языковой компетенции оценивается при помощи субтеста «Лексика. Грамматика».

На сегодняшний день актуальной задачей белорусского образовательного пространства является развитие национальной системы тестирования по русскому языку как иностранному с целью продвижения образовательных услуг национальной высшей школы. Разработка национальной системы тестирования осложняется тем, что работа в этом направлении в разных учреждениях образования протекает автономно, в то время как принципиальное значение имеет обеспечение единого подхода к определению уровня владения русским языком иностранным гражданином.

В белорусской системе уровней владения РКИ, разработанной и утвержденной в 2001 г., выделяются следующие уровни владения языком:

Уровень минимальной коммуникативной достаточности обеспечивает владение русским языком в пределах ограниченного круга ситуаций повседневного общения.

Уровень пороговой коммуникативной достаточности предполагает довольно свободное использование русского языка в сфере повседневного и профессионального общения.

Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного, социально-культурного, официально-делового и профессионального общения в неограниченном круге ситуаций.

Уровень компетентного владения языком предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о присвоении обучающемуся статуса «компетентного пользователя».

Уровень профессионального владения языком предполагает полное, свободное и компетентное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций.

В процессе национального тестирования выделяются четыре основных стадии: подготовка к проведению экзамена; проведение экзамена; обработка результатов экзамена; выдача документов. В этой связи большую ценность для белорусских разработчиков представляет опыт организации и проведения тестирования в России, который может и должен быть учтен при организации национального экзамена по определению уровня владения русским языком.

Л. А. Тригубова

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Объективное оценивание уровня владения иностранным языком остается одной из важнейших педагогических проблем. Потребность в этом испытывают на разных жизненных этапах школьники, студенты, специалисты, все те, кто изучает иностранный язык и хотел бы понимать, какой уровень достигнут и к чему следует продолжать стремиться. Кроме того, многие организации, работодатели одним из необходимых требований выставляют определенный уровень владения иностранным языком, а значит, могут потребовать документ, подтверждающий информацию об уровне владения иностранным языком тем или иным кандидатом. Таким образом, независимая оценка иноязычной коммуникативной компетенции представляется актуальной и востребованной.

Отправной точкой для специалистов, занимающихся этим вопросом, является документ Совета Европы под названием «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference for Languages), который лег в основу стандартизации оценок уровня владения иностранным языком. Раз-

работаны и описаны шесть крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической подуровневой системе, включающей базовый, средний и продвинутый уровни. В рассматриваемой системе A1 и A2 – элементарное владение, где A1 (Beginner) – уровень выживания, A2 (Elementary) – предпороговый уровень; B1 и B2 – самостоятельное владение, где B1 (Intermediate) – пороговый и B2 (Upper-intermediate) – пороговый продвинутый уровень; C1 и C2 – свободное владение, где C1 (Advanced) – уровень профессионального владения, C2 (Proficient) – уровень владения в совершенстве. В предлагаемой системе уровней разработаны также критерии и дескрипторы для оценивания уровня владения иностранным языком. Заметим, что общеевропейская шкала уровней положена в основу оценки уровня владения русским языком как иностранным, а также владения китайским языком (с 2006 года).

Введение общеевропейской системы уровней не ограничивает возможности различных национальных систем и даже педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней. Кроме того, система уровней может меняться с учетом накапливаемого опыта. Эту задачу поставил перед собой временный научный коллектив университета (ВНК) «Экзамен», члены которого изучили опыт организации и проведения целого ряда международных экзаменов по иностранным языкам (английский, испанский, китайский, немецкий, русский и белорусский как иностранные, французский языки), а также опыт организации экзаменов различного формата в нашей стране и университете. Как показывает сравнительный анализ, при всем многообразии международных экзаменов все же сохраняется необходимость уточнения требований к организации и проведению экзамена в МГЛУ, который рассматривается как перспективная услуга для людей различного возраста и профессионального статуса. При признании целесообразности использования опыта применения общеевропейской уровневой системы присутствует специфика, которую нельзя игнорировать.

Коллективом разработан проект методических рекомендаций, которые лягут в основу подбора пилотных экзаменационных материалов, а также их апробации с целью уточнения и верификации подходов. В частности, определено, что все кандидаты должны получать абсолютно одинаковые инструкции, одинаковое время на подготовку ответа, задания одинакового объема и одинаковой сложности. Задания должны быть корректными, равноценными либо сопоставимыми. Корректными должны быть и инструкции к ним. Важнейшая составляющая – тщательно разработанные критерии, которые должны сопровождаться дескрипторами каждого из четырех оцениваемых аспектов: говорение, аудирование, чтение и письмо. В зависимости от сложности экзаменационных материалов и заявляемого кандидатом уровня владения иностранным языком задания для его определения или подтверждения могут быть самыми разнообразными: краткое изложение текста, анализ ситуации, точное и полное понимание текста, умение его воспроизвести, оценить, прокомментировать информацию, анализировать, принимать обоснованное решение, донести свою точку зрения до собеседника.

Особая роль отводится роли экзаменатора, которая должна быть четко регламентирована. Сформированная компетентность экзаменатора, готовность экзаменатора для осуществления процедуры экзамена и выставления баллов за ответы, владение сценарием проведения экзамена – важнейшие условия объективности экзамена. Для гарантии такой объективности и непредвзятости разрабатываются четкие инструкции и даже вопросы, которые экзаменатор имеет право задавать, четкие временные рамки для ответа. Предполагается, что экзаменаторы пройдут обучение по использованию предложенных инструкций.

В настоящее время коллективу ВНК «Экзамен» предстоит определиться с ролью и местом лексико-грамматического теста, который может рассматриваться как один из этапов экзамена или как входное тестирование, призванное показать кандидату, какой уровень владения иностранным языком хотелось бы подтвердить, а экзаменатору – какого уровня сложности подбирать экзаменационные материалы. Еще одна дискуссионная тема – в какой степени целесообразно по каждому аспекту экзамена использовать универсальные задания независимо от иностранного языка и задания с учетом особенностей каждого иностранного языка и сложившихся традиций в организации международных экзаменов по тому или иному иностранному языку.

Д. И. Тупик

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИМ ЯЗЫКОМ

Уровень B1 соответствует спецификациям «Порогового уровня», которые адресованы приезжающим в страну на короткий период. У этого уровня есть две отличительные черты. Первая состоит в том, что на данном уровне учащиеся могут вести диалог и достигать цели коммуникации в ряде различных ситуаций. Например, они понимают основное содержание длительных обсуждений, если вокруг говорят медленно и придерживаясь литературной нормы, могут высказывать свое мнение или расспросить о мнениях других в дружеской беседе; выразить ясно и четко основную мысль своего высказывания; достаточно свободно пользоваться большим количеством простых языковых средств, чтобы выразить почти любую мысль; поддерживать разговор или обсуждение, хотя бывает трудно следить за ходом их мысли, когда они пытаются подобрать точное выражение; говорить понятно, хотя с заметными паузами на обдумывание грамматических конструкций и лексического оформления или на исправление ошибок, особенно в продолжительных отрезках монологической речи.

Вторая черта состоит в том, что на этом уровне учащиеся могут свободно справляться с задачами повседневной жизни, например, с нестандартными ситуациями, возникающими в общественном транспорте;

справляться с большинством ситуаций при планировании путешествия через агента или собственно в процессе путешествия; без подготовки участвовать в беседе на знакомую тему; подавать жалобу; брать на себя инициативу в интервью/консультации (поднять какой-либо вопрос), но при этом они очень зависят от собеседника, могут попросить разъяснить или уточнить, что было сказано.

В Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком представлены дескрипторы, соответствующие компетенциям по видам речевой деятельности. Говорение, обобщенный дескриптор: может довольно бегло, простым языком описать один из интересующих его/ее вопросов в виде ряда последовательных утверждений.

Развернутый монолог: описание опыта. Может простым языком описать знакомые, интересующие его/ее темы. Может довольно бегло, простым языком описывать что-либо или рассказывать в форме ряда последовательных утверждений. Может подробно описать кому-либо свой опыт, а также свою реакцию на этот опыт, чувства по этому поводу. Может рассказать о подробностях какого-либо неожиданного происшествия, например, несчастного случая. Может рассказать сюжет книги или фильма и описать свою реакцию на него. Может описать свои мечты, надежды, стремления. Может описать настоящие и выдуманные события. Может рассказать историю.

Развернутый монолог: приведение доводов (например, во время дебатов). Может строить аргументацию таким образом, что за его/ее мыслью несложно следить. Может коротко объяснить причины чего-либо и дать разъяснения по различным вариантам решения чего-либо, планам и действиям.

Публичные сообщения. Может делать короткие, отрепетированные объявления по теме в рамках его/ее сферы деятельности, которые вполне можно понять, несмотря на акцент в ударениях и интонации.

Обращение к аудитории. Может сделать простой, заранее подготовленный доклад по знакомой тематике в рамках сферы его/ее деятельности, который будет ясным настолько, что практически на всем его протяжении можно следить за мыслью и основные положения которого достаточно четко разъяснены. Может ответить на ряд вопросов по своему выступлению, но при этом вынужден время от времени просить повторить вопрос, если он был произнесен в слишком быстром темпе.

Письмо (порождение письменного текста), обобщенный дескриптор: может писать простые связные тексты по широкому кругу знакомых и интересующих его/ее вопросов, связывая воедино ряд отдельных коротких элементов.

Письменное творчество. Может делать простые, подробные описания по целому ряду знакомых, интересующих его/ее вопросов. Может описать свой опыт, формулируя свои чувства и реакцию на него в простой связный текст. Может описать событие, недавнюю поездку – реальную или воображаемую. Может в письменном виде пересказать историю.

Доклады и эссе. Может писать короткие простые эссе на интересующие его/ее темы. Может довольно свободно суммировать и сообщить свое мнение

о собранной фактической информации по знакомым повседневным и неповседневным вопросам, находящимся в рамках его/ее поля деятельности. Может писать очень краткие доклады, стандартные по форме и содержанию, дающие фактическую информацию повседневного характера и объясняющие предпринятые действия.

Аудирование (общие умения аудирования), обобщенный дескриптор: понимает простые информационные сообщения об обычных повседневных вопросах и темах, связанных с его/ее работой, улавливая основные идеи и конкретные детали при условии, что говорят четко, со знакомым ему/ей произношением; понимает основные положения четкой, стандартно звучащей речи по знакомым ему/ей вопросам, с которыми ему/ей постоянно приходится сталкиваться на работе, в школе, на отдыхе и т.д., включая короткие рассказы.

Понимание беседы между носителями языка. Может в общих чертах следить за основными моментами долгой дискуссии, на которой присутствует, при условии, что все произносится четко, на литературном языке.

Непосредственное аудирование в качестве участника аудитории. Может понять лекцию или беседу по своей профессиональной тематике при условии, что предмет выступления знаком, а само выступление простое и обладает четкой структурой.

Прослушивание объявлений и инструкций. Может понимать простую техническую информацию, например, правила эксплуатации приборов ежедневного пользования. Может понять подробные инструкции.

Прослушивание радиопередач и магнитофонных записей. Может понять информацию, содержащуюся в большинстве материалов по интересующей его/ее теме, звучащих по радио или в записи, и характеризующихся четким, нормативным произношением. Может понять основные положения сводок новостей по радио и элементарные тексты на знакомые темы в записи, звучащие относительно медленно и четко.

Просмотр телепередач и фильмов. Может понять большинство телепередач по интересующим его/ее темам, например, короткие интервью, выступления, выпуски новостей, звучащие относительно медленно и четко.

Может понять содержание различных фильмов, сюжет которых основан на изображении и действиях, где действующие лица изъясняются четко и ясно. Может понять основные идеи телепередач на знакомые темы, звучащих достаточно четко.

Чтение (общее понимание читаемого), обобщенный дескриптор: может читать простые тексты, содержащие фактическую информацию на интересующую его/ее тему, и достаточно хорошо их понимать.

Чтение корреспонденции. Может понять описание событий, ощущений и желаний в личных письмах в пределах, позволяющих регулярно общаться с другом по переписке.

Чтение в целях общей ориентации. Может просмотреть довольно большой текст, чтобы найти нужную информацию, а также собирать информа-

цию из различных частей текста или из разных текстов с тем, чтобы выполнить конкретное задание. Может найти и понять актуальную для него/нее информацию в повседневном письменном материале, например, в письмах, брошюрах и коротких официальных документах.

Чтение с целью получить информацию и аргументы. Может уловить, какие основные выводы сделаны в текстах, очевидно направленных на доказательство какой-либо точки зрения. Может уловить нить рассуждений по теме текста, хотя не всегда понимает подробности. Может выявить основные положения простой газетной статьи на знакомую тему.

Чтение инструкций. Может понять правила, например, правила безопасности, если они написаны простым языком.

В проанализированном методическом материале представлены также дескрипторы компетенций, соответствующих четырем видам речевой деятельности в зависимости от дискурсивных жанров. Представляется, что они могут быть использованы при разработке методологических подходов для белорусских экзаменов на определение уровня владения иностранным языком.

Круглый стол
«ОТ ГРАЖДАНИНА СТРАНЫ К ГРАЖДАНИНУ МИРА»

В. В. Пашкевич

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УВО: ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ

В условиях глобализации современного мира актуальность приобретает задача подготовки будущего учителя к осуществлению своих профессиональных обязанностей в условиях многонациональной и поликультурной среды. Перед учреждением высшего образования (УВО) стоит стратегическая цель формирования поликультурной личности выпускника и его поликультурной компетентности, готовности к реализации поликультурного образования в своей стране.

Подготовка молодых людей к жизни и деятельности в поликультурном обществе является одной из приоритетных в документах таких организаций как ООН, ЮНЕСКО. В Докладе Международной комиссии о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчеркивается, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность.

В этой связи приоритетным направлением в области теории воспитания студенческой молодежи становится исследование теоретико-методологических основ поликультурного образования обучающихся, формирования поликультурной личности и поликультурной компетентности студента и, соответственно, формирования поликультурной образовательной среды, в которой бы и происходило становление поликультурной личности.

Полиэтническая образовательная среда УВО – это часть образовательной среды, представляющая совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию.

Первоочередными задачами УВО в данном направлении становятся следующие:

- разработка теоретико-методологических основ формирования поликультурной личности студента;
- определение подходов к созданию поликультурной образовательной среды, обеспечивающей подготовку будущих специалистов к пониманию других культур, признанию и принятию культурного разнообразия;
- разработка содержания и научно-методического обеспечения педагогической подготовки будущего специалиста в области поликультурного образования.

Приоритетным для УВО в рамках создания поликультурной образовательной среды является создание условий для:

- формирования поликультурной компетентности студентов;

- формирования у студентов культуры толерантности, толерантного культурного плюрализма как инструмента межкультурного и межнационального общения;
- формирования активной позиции студенчества в недопустимости национализма, культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма;
- подготовки студентов к функциональному сотрудничеству в составе полиэтнических гражданских сообществ регионального и международного масштаба;
- формирования готовности к межкультурному взаимодействию в поликультурном пространстве, позволяющему обеспечивать эффективную межкультурную коммуникацию;
- подготовки студентов к психолого-педагогической деятельности, направленной на поликультурное самообразование и поликультурное воспитание учащихся.

Таким образом, главным условием создания поликультурной среды является разработанная система поликультурного образования, способствующая готовности работать в условиях поликультурности.

Как нами уже отмечалось, полиэтническая образовательная среда – часть образовательной среды учебного заведения. Образовательная среда УВО не всегда является поликультурной. Для создания поликультурной образовательной среды необходимо включить идеи поликультурного образования в содержание обучения и воспитания посредством различных модулей или дисциплин. Для студентов лингвистического университета огромную роль играют учебные предметы из цикла специальных дисциплин и дисциплин специализаций. Изучение языка неизбежно сопряжено с изучением культуры страны и народов-носителей этого языка. Вместе с тем немаловажную роль играют общепрофессиональные дисциплины, производственная педагогическая практика.

Поликультурная образовательная среда обладает большим воспитательным потенциалом. Она может развивать у учащихся такие качества, как гражданственность, патриотизм, толерантность, интерес к культуре родной страны и страны пребывания и других стран мира, культуру межнационального общения и др. Такое образование способно также активизировать творческий потенциал личности, создать педагогические условия для участия студентов в различных формах деятельности по изучению, сохранению и творческому развитию традиций различных этнических культур.

Известный российский педагог Петр Федорович Каптерев отмечал, что педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельности по достижению общечеловеческого идеала. В воспитании, подчеркивал он, «народное нужно сочетать с инородным, с всенародным и общечеловеческим».

А. В. Трацевская

ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В современном мире образование не только требует совершенствования – оно должно быть инновационным по своей сути. Обновление мира и общества задает инновационным процессам характер непрерывности, нацеленность на постоянное обновление образования. Сегодня инновационные изменения идут по различным направлениям, таким как формирование нового содержания; разработка и реализация новых технологий обучения и воспитания; применение методов, приемов освоения новых программ; создание условий для самоопределения обучающихся в педагогическом процессе; перемена в стиле мышления как учителей, так и учеников, изменение взаимоотношений между ними и т.д.

Именно готовностью будущего учителя к инновационной деятельности, к работе в непрерывном инновационном режиме определяется успешность развития образования. И одной из главных составляющих этой готовности является способность к гибкому, оперативному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества, личности, технологий и непрерывно обновляющейся информационной среды. Таким образом, компетентность учителя становится одним из важнейших условий устойчивости, стабильности развития инноваций в образовании.

Гуманистические технологии как компонент педагогического процесса начали активно развиваться в конце XX века. Это появилось тогда, когда объектом воздействия стал не ребенок, а воспитательный процесс и вся воспитательная система. Воспитанник выступил субъектом вместе со взрослым (педагогами, родителями, общественностью и т.д.), соавтором, соорганизатором, соисполнителем этой системы, что изменило и процесс подготовки будущих учителей к решению педагогических задач.

Термин *технология* образован от греческих слов *техне* ‘искусство, мастерство’ и *логос* ‘учение, наука’. Исходя из его значения, можно сделать вывод: любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство, как правило, основано на интуиции, технология – на науке. *Педагогическая технология* – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников. *Воспитательную технологию* следует рассматривать в широком и узком смыслах этого понятия. В широком значении – это последовательное развертывание педагогической деятельности, направленной на достижение прогнозируемой цели в системе воспитания. В узком – это личностное, индивидуальное мастерство педагога в реализации им средств, форм и методов целенаправленного воздействия на развитие личности ребенка. В соответствии с целями, характером, содержанием гуманистического воспитания необходима адекватная технология ее основных компонентов.

Гуманистическая теория имеет свою технологию, которая соответствует ее назначению, конкретным задачам, целям и результатам. Однако есть ряд концептуальных положений гуманистической технологии, которые не раскрывают ее суть, а лишь определяют методологическую и практическую платформу. На ее базе разворачивается воспитательное действие и выращиваются отдельные системы. Рассмотрим первостепенные из них.

Деятельность – методологическая база, на которой строятся конкретная технология, методы и приемы воспитания. Система гуманистического воспитания складывается как система деятельности, через которую она оказывает влияние на личность, является условием общения и включает взаимоотношения человека со средой. Но индивида формирует не всякий вид деятельности. Просто любую деятельность следует педагогически правильно организовать, сделать ее творческой, коллективной, личностно значимой. При этом следует помнить, что воспитательная деятельность регулируется не одной, а двумя целями. *Цель в объекте* связана с преобразованием окружающего мира, *в субъекте* – с преобразованием самого субъекта деятельности.

Позитивное восприятие ребенка. Характер воспитательной технологии зависит от отношений к ребенку всех субъектов педагогического действия. Идея позитивного восприятия заключается в том, чтобы настроиться на внутренний мир личности, выявить, раскрыть и дать проявиться всему тому, что заложила природа в ребенке, поверить в его силы и возможности. На недостатки ребенка следует смотреть как на его достоинства, которым мы не нашли применения. При этом используется прежде всего психолого-терапевтическое и социально-педагогическое влияние.

Воспитание без принуждения и насилия. Эффективность технологий воспитания зависит от того, насколько тесно увязана между собой цель и позиция воспитанника. Данное положение возведено в принцип технологии, «напоминающий педагогу о праве ребенка производить ежеминутный выбор и о необходимости создавать для ребенка непрерывающуюся ситуацию» (Н. Е. Щуркова). Под насилием мы понимаем то, что приводит человека к отставанию в физическом, нравственном, духовном развитии от того уровня, который им может быть достигнут в атмосфере свободы. В основе гуманизма лежит идея ненасилия, поэтому она и является основой технологии гуманистического воспитания. Воспитание без принуждения и насилия способствует формированию личности, отвергающей их. Это реализуется через предоставление воспитаннику возможности выбирать, высказывать свою точку зрения, иметь собственное место в коллективе, право на свою оценку, свой путь к истине. Велик потенциал диалоговой технологии, поскольку он предполагает особую дидактико-коммуникативную среду, на фоне которой осуществляется субъектно-смысловое общение, рефлексия, самореализация личности. Факторами осуществления диалога являются персонализм (личностная направленность) и цельность (гармония между мыслью, чувством и поступком). Для организации диалога будущий учитель должен уметь

уяснить роль, состояние и возможность развития личности в диалоговом общении; предъявить содержание, предполагающее неоднозначность понимания, оценок и подходов; включать в диалог личностный опыт.

Свобода и творчество. Весь процесс воспитания носит творческий характер. Творчество – не только путь к ненасилию в педагогике. Педагогика должна быть творчеством, которое выступает условием гуманизации процесса воспитания. Творчество есть высшая деятельность человека. Оно тесно связано со свободой, поскольку возможно при свободе самовыражения личности, реализации ее убеждений. Именно в творчестве человек выступает как свободный представитель рода человеческого, поэтому развитие творческой активности воспитанника является одним из главных условий системы гуманистического воспитания. Следовательно, в воспитательных учреждениях остро стоит вопрос о расширении рамок индивидуальной свободы, правильном понимании коллективной свободы, соотношении свободных решений и действий коллектива.

В качестве примера, следует обратить внимание на педагогическую импровизацию. Импровизации свойственна сиюминутная публичная деятельность, в результате которой создается новая идея, возникают новые отношения. Использование импровизации при подготовки будущего учителя может рассматриваться как предпосылка реализации потенциала профессиональных компетенций будущим учителем. Она помогает будущему специалисту в самореализации и формировании индивидуального стиля деятельности. При этом важно соблюдать простые правила организации учебных занятий: позитивное отношение к другим людям и самому себе; убедительное изложение аргументов, отстаивание своей точки зрения; наличие разнообразных точек зрения; выработка решения, достижение консенсуса; соблюдение правил участия в диалоге и др.

Игра, игровая деятельность – важные формы гуманистической технологии. Ненасилие в воспитании – это в первую очередь развитие творческих начал личности при предоставлении ей права выбора созидательной деятельности и партнеров. Сказанное наиболее полно реализуется в игре и игровой деятельности. В них воспитанник реализует социальные роли, проявляет сообразительность, сноровку, смекалку, фантазию. Игра выступает тренингом в формировании у воспитанников норм поведения, в частности, выполнения правил, условий, ограничений в действиях, их выбора и т.д. Основная же роль игры в том, что она дает стимул к новым формам желаний, т.е. соотносит желания с ролью. В ней возможны высшие достижения ребенка, которые в ближайшей перспективе станут нормой его мышления и поведения. В воспитательной практике игра должна присутствовать в каждом элементе воспитательной системы.

Таким образом, технология способствует созданию целостной, взаимосвязанной системы действий педагога, направленных на заранее спроектированный процесс. Это значит, что она разрабатывается в соответствии с педагогическим замыслом.

Круглый стол
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ (памяти профессора П. М. Бабинской)»

И. Г. Колосовская, И. В. Чепик

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА П. М. БАБИНСКОЙ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ

Полина Михайловна Бабинская – кандидат педагогических наук (1982 г.), доцент (1985 г.), профессор (1997 г.) – основатель белорусской коммуникативно ориентированной школы методики преподавания иностранных языков, широко известной в Республике Беларусь и за ее пределами.

Научно-педагогическая деятельность Полины Михайловны связана с Минским государственным лингвистическим университетом. Успешно завершив обучение на факультете английского языка Минского государственного педагогического института иностранных языков (МГПИИЯ) по специальности «учитель английского и французского языков», в 1965 г. П. М. Бабинская была распределена на кафедру методики преподавания иностранных языков, на которой прошла путь от ассистента до заведующего кафедрой (1992 г.). Свою трудовую деятельность Полина Михайловна продолжила на ответственных должностях заведующего кафедрой педагогики и методики высшей школы (2012–2018 гг.) и проректора по учебной работе Минского государственного лингвистического университета (1995–2012 гг.). В этот период ярко раскрылись ее научно-педагогические способности и блестящий талант руководителя. Наиболее значимым в ее профессиональной деятельности было создание доброжелательной творческой атмосферы, позволяющей коллегам, сотрудникам и молодым ученым реализовывать индивидуальные возможности и проводить перспективные научные исследования.

В родной Альма-матер, на многих национальных и международных площадках Полина Михайловна читала курсы лекций по методике преподавания иностранных языков для студентов, магистрантов, аспирантов, учителей и преподавателей иностранных языков, слушателей программ повышения квалификации, являлась заместителем главного редактора научных журналов «Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков» и «Замежныя мовы», транслируя передовые идеи педагогическому сообществу. Полина Михайловна возглавляла секцию иностранных языков Научно-методического совета при Министерстве образования Республики Беларусь, была активным членом диссертационного совета К 02.22.01 на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, русский как иностранный)».

Профессор П. М. Бабинская принадлежала к поколению ученых, пришедших в методику преподавания иностранных языков в конце 60-х гг. XX века. В то время ее интересы были сосредоточены на разработке концептуальных основ коммуникативного системно-деятельностного подхода, прежде всего роли грамматической стороны устной речи в передаче смыслового содержания и интенций говорящего. Полученные в этом направлении результаты легли в основу разработки национальной концепции языкового образования и методики преподавания иностранных языков. Научная деятельность Полины Михайловны была определена интересом к проблемам коммуникативно ориентированного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного подходов к обучению иностранным языкам, к вопросам разработки научно-методического обеспечения образовательного процесса по иностранным языкам в контексте компетентностного подхода.

Полине Михайловне Бабинской (в соавторстве с преподавателями кафедры методики преподавания иностранных языков и других кафедр) принадлежат известные широкому кругу специалистов учебники и учебно-методические пособия по английскому языку и методике преподавания иностранных языков («Настольная книга преподавателя иностранного языка»; «Практический курс методики преподавания иностранных языков»; «Английский язык» (3 класс); «Английский язык с друзьями» (4 класс) и др.), разделы в Белорусской педагогической энциклопедии, многочисленные статьи и материалы выступлений на конференциях. Под ее руководством авторскими коллективами были разработаны стандарты и учебные программы по иностранным языкам для разных ступеней общего среднего и высшего образования, национальные учебно-методические комплексы по иностранным языкам для школ, гимназий и университетов.

За многочисленные заслуги, высокий профессионализм, огромный творческий вклад в развитие научных знаний профессор П. М. Бабинская была отмечена государственными наградами различного уровня: нагрудным знаком «Отличник образования Республики Беларусь»; Почетной грамотой Министерства образования Республики Беларусь; Почетной грамотой Совета Министров Республики Беларусь; Благодарственным письмом Президента Республики Беларусь и многими другими.

Все свои знания, богатейший опыт ученого Полина Михайловна охотно передавала ученикам. Под руководством профессора П. М. Бабинской защищено двенадцать кандидатских диссертаций по методике преподавания иностранных языков (И. В. Чепик, Н. В. Говорова, Л. Я. Дмитрачкова, В. Ф. Толстоухова, Л. А. Силкович, М. Г. Гец, Н. Р. Аниськович, И. В. Баценко, Чжоу Лисинь, И. Г. Колосовская, Н. М. Алешко, П. М. Леонтьев). В настоящее время ее ученики и последователи возглавляют трудовые и научные коллективы страны, продолжая традиции национальной методической школы. Идеи, предложенные профессором П. М. Бабинской развивают преподаватели и молодые ученые кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам в исследованиях вопросов лингвометодической под-

готовки учителей иностранных языков, развития научно-методического обеспечения языкового и лингвистического образования, содержания обучения иностранным языкам в контексте овладения функциональной грамотностью и в условиях глобальной цифровизации.

Мудрость и доброжелательность, оптимизм и тонкое чувство юмора, честность и искренность, порядочность и чуткость, участие в судьбе каждого снискали любовь и глубокое уважение ее последователей и коллег. Профессиональный путь профессора Полины Михайловны Бабинской (1943–2021 гг.) останется для всех примером высочайшего мастерства, преданности своему делу, широты взглядов, насыщенности интересов и целеустремленности в научных изысканиях.

И. В. Чепик, В. Счасная

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА
(испанский язык как второй иностранный)

Одним из ключевых аспектов изучения иностранного языка (ИЯ) является формирование и совершенствование у обучающихся фонетических навыков, которые способствуют правильному говорению и пониманию иноязычной речи на слух. Целью формирования у студентов фонетических навыков в изучении второго иностранного языка (ИЯ2) является обеспечение чистоты произношения и правильного использования языковых средств во всех видах речевой деятельности. Это предполагает различение на слух всех звуков, адекватное иноязычное произношение, соблюдение правильного ударения, членение предложений на смысловые группы, наличие ритмики и интонационно корректное произношение различных типов предложений и др.

Коммуникативный подход к обучению ИЯ (в том числе и ИЯ2) ориентирован на практическое применение языка в реальных ситуациях общения, формирование у студентов смыслового восприятия и понимания иноязычной речи, а также на овладение иноязычным языковым материалом для построения речевых высказываний. Данный подход предполагает систематическое использование на занятиях речевых упражнений и заданий, языковых, ролевых и деловых игр, дискуссий и др. Кроме того, реализация коммуникативного подхода предусматривает активное использование на занятиях языковых явлений в реальных коммуникативных ситуациях, ориентацию на функциональную грамматику, использование аутентичных текстов и проблемно-поисковых заданий для развития у студентов речевых умений.

Речевая направленность обучения является инструментом воспитания, способом передачи опыта и развития умений иноязычного общения. Обучение фонетике ИЯ2 имеет практическую направленность, учебный процесс строится на развитии у студентов коммуникативных умений. Исследователи подчеркивают речевую направленность, важность коммуникативных упраж-

нений, т.е. меру их подобия в иноязычной речи. Это относится и к упражнениям для формирования фонетических навыков и означает корректное использование фонетического материала, который максимально приближен к реальным ситуациям общения. Следовательно, студенты используют изучаемый иностранный язык для коммуникации в реальных жизненных ситуациях, а не только для выполнения учебных заданий.

Следует отметить, что процесс овладения коммуникативными навыками и умениями представляет собой многократное выполнение иноязычных действий, систематическое использование коммуникативных упражнений и заданий, направленных на автоматизацию в различных видах речевой деятельности и общении на иностранном языке. Коммуникативный подход имеет ряд преимуществ в обучении ИЯ2 (в том числе фонетике ИЯ2) и способствует развитию у студентов коммуникативных умений, критического мышления, их активному участию в процессе иноязычного общения, эффективной подготовке к реальным ситуациям иноязычного общения.

В обучении фонетике испанского языка как ИЯ2 необходимо учитывать сравнительные характеристики звуков испанского, английского, русского и белорусского языков. Обучая студентов иноязычному произношению, также необходимо объяснять случаи расхождения между фонемным составом слов и их буквенным обозначением на письме. Целесообразно учитывать положительный перенос, который подразумевает использование знаний и навыков, приобретенных в изучении одного языка, для облегчения изучения другого языка, когда ранее усвоенные языковые явления и выработанные речевые навыки в одном языке помогают изучению других языков. В процессе формирования фонетических навыков студент использует свои знания о произношении звуков родного языка или другого иностранного языка. Например, если студент правильно произносит звуки [p] и [b] в родном языке или в другом ИЯ, он легко усваивает эти звуки в ИЯ2. Положительный перенос облегчает усвоение испанского языка и оказывает эффективное воздействие на формирование у студентов хорошей слуховой и артикуляционной чувствительности. Тем не менее вероятны и сложности. На наш взгляд, обучать испанскому языку после английского несколько труднее, поскольку остается интерферирующее влияние уже сформированных фонетических навыков английского языка.

Следует подчеркнуть, что значительно эффективнее обучать испанскому произношению, учитывая артикуляционную базу и интонацию английского и русского языков. Только в результате сопоставления соответствующих явлений можно выявить основные трудности изучения испанского как ИЯ2. Существует мнение, что на изучение ИЯ2 человек тратит меньше усилий, поскольку можно опираться ИЯ1 или на родной язык. Однако важно учитывать, что русский, белорусский и английский языки могут также оказывать отрицательное влияние на изучение испанского языка. Интерференция может привести к ошибкам на всех языковых уровнях: фонетическом, лексикосемантическом и грамматическом. Для минимизации фонетической интерферен-

ции в обучении ИЯ2 важно систематизировать интерференционные ошибки и учитывать причины их появления. Кроме того, целесообразно систематически использовать коммуникативные приемы и технологии обучения ИЯ.

В испанском языке самой важной частью слова являются гласные (вокальный язык), тогда как в английском языке более важны согласные (консонантный язык). Одним из основных отличий является то, что в английском языке 12 гласных звуков, в то время как в испанском языке только 5 гласных. Все испанские гласные всегда произносится одинаково, они обычно короче по продолжительности в сравнении с их английскими аналогами.

Испанские и английские согласные имеют определенные отличия. Например, в испанском языке есть согласные звуки, отсутствующие в английском языке (звук [n̰]). Кроме того, некоторые согласные звуки произносятся по-разному в испанском и английском языках. Например, буква *V* в испанском языке произносится, как звук [b] в английском языке. Буква *j* в испанском языке произносится, как звук [h] в английском языке.

Для формирования у студентов 3 курса фонетических навыков при изучении ИЯ2 на основе коммуникативного подхода мы выделяем и реализуем следующие методические принципы: коммуникативная направленность, сознательность, ситуативность, использование положительного переноса и предупреждение интерференции, а также поэтапное формирование у студентов иноязычных фонетических навыков. Реализация вышеназванных принципов способствует правильному иноязычному произношению, использованию интонации для передачи эмоций и выражения смысла в иноязычной речи.

Таким образом, формирование и совершенствование фонетических навыков на основе коммуникативного подхода в обучении ИЯ2 представляется эффективным и перспективным, поскольку способствует не только корректному иноязычному произношению, но и предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения и в реальных ситуациях иноязычного общения.

О. С. Шуколюкова

РОЛЬ СЕМИОТИЧЕСКИХ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА

В современном глобализированном мире, в котором средства массовой информации (СМИ) доминируют в передаче и распространении информации, формировании общественных мнений и культурных ценностей, развитие у студентов умений грамотной интерпретации дискурса иноязычных масс-медиа становится одним из приоритетных направлений лингвистического образования.

Интерпретация иноязычного медиадискурса является сложным видом речемыслительной деятельности, направленным на извлечение и последующее вербальное, невербальное либо вербально-невербальное раскрытие смысла

прочитанного (услышанного, увиденного). Ввиду того, что в медиапространстве значимая информация не всегда выражена эксплицитно, успешность осуществления интерпретации находится в прямой зависимости от умения индивида самостоятельно достраивать смысловое содержание до того уровня полноты, который позволит корректно декодировать воспринятое. Имплицитные смыслы декодируются интерпретаторами на основе имеющихся у них «фоновых знаний», т.е. сведений, потенциально присутствующих в сознании индивида и/или некоторой общности людей, к которой он принадлежит (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, 1990).

В условиях изучения иностранного языка и культуры вне аутентичной языковой среды особое значение приобретает проблема обеспечения оптимального уровня совпадения фоновых знаний носителя иностранного языка и обучающегося. В частности, тщательного изучения требует вопрос отбора достаточного для студентов лингвистических специальностей минимума фоновых знаний для успешной интерпретации медиадискурса на иностранном языке.

Предполагается, что обучающемуся, истолковывающему информацию иноязычных СМИ, необходимо владеть комплексом представлений об особенностях медиадискурса, относящихся к лингвистическому и экстралингвистическому планам. Содержание дискурса СМИ обусловливает целесообразность формирования фоновых знаний об отраженном в медиапространстве современном социальном, экономическом, политическом и ином контексте социума, в частности, об актуальных внутригосударственных и имеющих международное значение политических и экономических процессах, существенных проблемах общества и т.д. В процессе интерпретации медиадискурса как продукта иноязычной культуры особая роль придается социокультурным реалиям. Так, например, видится необходимым овладение студентами фоновыми знаниями о ключевых культурно-исторических событиях, ценностях, традициях, национальных праздниках.

Современный медиадискурс является поликодовым образованием по своей онтологии: его смысловое содержание формируется и передается аудитории посредством различных семиотических систем. Например, в телевизионном новостном репортаже вербальное сообщение сопровождается визуальными образами (видеозаписью события), аудиальными эффектами (звуковыми фрагментами, фоновой музыкой) и прочими невербальными сигналами (мимикой, жестами коммуникантов). Так, перед реципиентом стоит задача понять и интерпретировать совокупное смысловое содержание медиадискурса, взаимосвязанно передаваемое гетерогенными семиотическими компонентами.

Важно отметить, что непонимание смысла отдельных смыслообразующих семиотических элементов может привести к неверной или недостаточно полной и точной интерпретации суммарного смыслового содержания воспринятого сообщения. Таким образом, особого внимания в ходе обучения студентов интерпретации требуют *семиотические фоновые знания* – подгруппа культурных фоновых знаний, содержащая сведения об используемых в СМИ знаках, передающих культурно значимую для понимания и интерпретации сообщения информацию.

Базируясь на классификации Ч. Пирса, построенной на способе замещения знаком референта, и фокусируясь на невербальных компонентах медиадискурса, обозначим общую специфику иконических, индексальных и символических знаков в иноязычном медиадискурсе. *Иконические знаки*, основанные на фактическом сходстве означающего и означаемого, чаще всего используются медиаавторами для дополнительной визуализации информации, т.к. дают реципиенту детализированное представление факта, явления, события и т.д. (например, фотография с места происшествия в новостном репортаже). Коммуникативный эффект *индексальных знаков*, находящихся в прямой или причинной связи с представляемыми ими объектами, заключается в их способности передавать конкретные и объективные свидетельства, легко интерпретируемые аудиторией. Знаки-индексы часто используются в информационно-аналитическом медиадискурсе, в котором высоко ценятся точность и фактичность материала. *Символические знаки*, принятые условно и не основанные на сходстве с замещаемыми объектами, могут представлять абстрактные понятия или идеи, поскольку их референты не воспринимаются органами чувств. Символы используются в медиадискурсе для передачи значений, выходящих за рамки их буквального представления и требующих понимания связанных с ними культурных образов. Самостоятельно определяя используемые в медийном дискурсе типы знаков, студенты-лингвисты могут осмыслить, каким образом медиаавтор передает целевой аудитории смысловое содержание и какого эффекта он хочет добиться.

На наш взгляд, в дидактических целях необходимо произвести качественный отбор минимума культурно значимых и распространенных в иноязычном медиадискурсе знаков. Ввиду того, что тип и смысл отдельно взятого знака трактуется в рамках конкретного лингвистического и экстралингвистического контекста, цель отбора должна заключаться в определении наиболее значимых примеров функционирования культурно обусловленных знаков в СМИ.

Так, при отборе минимума семиотических фоновых знаний для обучения студентов интерпретации письменного англоязычного медиадискурса в рамках дисциплины «Язык средств массовой информации» нами были учтены заявленные в учебной программе тематические блоки и степень репрезентированности в них отдельных культурно значимых знаков. Проиллюстрируем ход и результаты отбора на примере тематического блока «American values and assumptions».

К известным знакам-иконам, используемым в американском медиадискурсе, относятся изображения американского флага, Статуи Свободы, Белого дома и т.д. В случае, когда медиаавтор использует их для представления ценностей американского общества, они выступают в роли знаков-символов (например, Дядя Сэм, гора Рашмор как символы патриотизма; статуя Свободы и Колокол Свободы – свободы и независимости, Белый дом и белоголовый орлан – власти и силы США). Культурные знаки, имеющие прямую причинно-следственную связь с представляемым ими объектом, могут быть

использованы в качестве индексов. Например, американский флаг представляет США как страну, о которой идет речь в медиадискурсе; Белый дом используется как обозначение правительства Соединенных Штатов, официальной резиденции президента страны; здание Капитолия – указание на Конгресс США и т.д.

В силу того, что национальные ценности охватывают различные аспекты жизни страны (политические, социальные, экономические и т.д.), студентам необходимо иметь представления о знаках, относящихся к ним. Так, например, в американском медиадискурсе о равенстве и социальной справедливости используется символика различных общественных движений: Зеркало Венеры с кулаком внутри как символ феминизма, солидарности женщин в борьбе за свои права; хэштег #MeToo – активизма против сексуальных домогательств; поднятый кулак как символ движения Black Lives Matter («Жизни темнокожих имеют значение»), т.е. сопротивления расизму и полицейской жестокости в отношении темнокожих и т.д.

Способность постигать эксплицитные и имплицитные смыслы в медиадискурсе сопряжена с владением обучающимися семиотическими фоновыми знаниями. Качественный отбор представленных в поликодовых материалах СМИ культурно обусловленных знаков позволит повысить эффективность процесса обучения студентов интерпретации.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Алешкевич Н. Н. Гибридная компетенция как необходимый навык в профессиональной коммуникации 3
Бекреева Ю. В. Инферирование характеристики человека на основе описания действия 5
Биюмена А. А. Стратегии медиадискурса толерантности 8
Бут-Гусаим А. М. Определение степени сформированности языковой личности через ассоциативный эксперимент 11
Еромейчик Т. В. Мифологические установки современной рекламной коммуникации 14
Завадская Е. А., Платунова К. П. Функциональные особенности современной моды (на примере деятельности модного дома Balenciaga) 16
Завадская Е. А., Рябых В. А. Объективные и субъективные факторы внешнего имиджа государства (на примере современной Франции) 19
Кобранова Ю. А. Особенности взаимодействия между участниками образовательного процесса в учреждении высшего образования (на примере МГЛУ) 22
Коваленя А. В. Образы курицы, собаки и лошади в описании качеств человека 24
Курилович О. В. Язык поликодовых текстов в коммуникативном пространстве города 27
Мацнева М. А. Специфика социальных сетей для блогинга 28
Могиленских Н. П. Триединая природа дискурса развлечений 30
Новиков В. В. Средства прямого и косвенного выражения уверенного/неуверенного согласия/несогласия в ток-шоу Беларуси 34
Петюшик В. В. Влияние обратной связи на эффективность межличностной коммуникации в IT-организации 36
Руденя Г. Л. Дискурс пандемии во французских средствах массовой информации 39
Самусевич Д. Е. Подходы к определению дискурса развлечений 41
Свистун Т. И., Юсупова А. Виды эргонимов в туристической сфере 44
Сыкало О. А. Структурные и функциональные особенности текстов журналистской беседы 46
Чжан Сыюй, Еромейчик Т. В. Жанровые разновидности дипломатического дискурса 48

ГРАММАТИКА

Бельченко В. И. Функционирование средств выражения следствия в немецкоязычной публицистике 51
Дмитриева И. В., Безменова Е. Языковая репрезентация участников менасивного речевого акта (на материале английского языка) 53

Зуевская Е. В. Специфика выражения категории условия
в немецкой обиходно-разговорной речи 56
Зуевская Е. В., Довгун В. Особенности функционирования
средств выражения предположения в немецкоязычной
художественной литературе и публицистике 59
Зуевская Е. В., Латушко К. Функционирование средств выражения
уступительности в немецкоязычной художественной литературе 61
Зуевская Е. В., Михаевич К. Функционирование средств выражения
причины и следствия в немецкоязычном виртуальном дискурсе 64
Клинцова-Тарлецкая А. А. Синтаксические трансформации как способ
выявления статуса косвенных именных групп в безличных предложениях 66
Колмак А. А. К вопросу о сущности категории вида
и способа глагольного действия 69
Кондракова С. В. Средства выражения образа действия
в немецком и русском языках 71
Кондракова С. В., Кулик Я. Средства выражения причины
в немецкоязычных художественных текстах 74
Кондракова С. В., Лукашевич Я. Средства выражения цели
в немецкоязычных газетных текстах 77
Коренько Е. А., Радион Д. В. Семантика предложений с глаголом *whisper*
(на материале романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и узник Азкабана») 80
Курбаленко Н. В. Каузативные конструкции немецкого языка
с разными способами выражения результата каузации 82
Ляшенко Е. С., Голубева В. Семантический субъект и его вербализация
в предложениях с глаголом *turn* 85
Миронович М. В. Особенности языковой реализации
несобственно-прямой речи в немецком языке 87
Неборская Л. Н., Левкович Е. Твит-комментарий к немецкому ток-шоу:
опыт лингводискурсивного анализа 91
Неборская Л. Н., Черникович У. Диахроническая прагматика
как научно-методическая основа исследования 94
Никитенкова К. Г. Особенности образования множественного числа
субстантивных конструкций с компонентом *-mann* 97
Паремская С. В. Семантика немецкого предлога *auf*
(диахронический аспект) 98
Петрашкевич Н. П., Жилка Ю. Информационные особенности ремы
в английских текстах научного стиля 100
Петрашкевич Н. П., Лисовская К. Сослагательное наклонение
как средство формирования речевых актов
в англоязычных пьесах XVII–XX веков 104
Радикевич Н. С. Специфика языковой реализации ситуации оценки
в турецких научных текстах 107
Чигирь А. В. Функционирование маркеров категории эвиденциальности
в белорусско- и русскоязычных текстах СМИ Беларуси 110
Чучкевич И. В., Корнелюк М. Лингвистические средства
выражения модальности в диалоге
(на материале англоязычного сериала «Fate: the Winx Saga»). 112

ФОНЕТИКА

Волкова А. Л. Просодические характеристики предцентровой части эмфатических высказываний (на материале французского языка) 116
Гвоздикова Н. М. Проблематика овладения вокальным искусством ввиду артикуляторных различий и особенностей пения на разных языках 119
Дашкевич Ю. В. Восприятие звучащей речи билингвами (на материале разноструктурных языков) 122
Кохнович Т. К. Вопросительные высказывания как инициирующие реплики в диалогических единствах 125
Лапицкая И. А. Особенности фонетической ассимиляции бытовой предметной лексики немецкого происхождения в белорусском языке 128
Трибис Л. И., Лопатько В. В. Коммуникативный аспект вопросительных высказываний 130
Устинович В. В. К вопросу о восприятии локализации рематического тона во французских устных высказываниях студентами, изучающими французский язык 132
Яскевич В. В. Интонация в жестовых языках 134

БЕЛАРУСКАЯ МОВА І ЛІТАРАТУРА

Бурдзялёва І. А. Праявы магічнага рэалізму ў аповесці Ф. Сіўко “Удог” 136
Воінава-Страха М. М. Жанравая прырода цыкла твораў “Букет” У. Сцяпана 139
Гаранович Т. И. Белорусские синтаксические фразеологизмы модели *што х то х* и их соответствия в английском языке 141
Забродская В. С. Моц і рысы паэтычнага характару А. Пысіна 144
Зуеўская А. В., Капуста А. Асаблівасці выражэння катэгорыі ўмовы ў беларускамоўнай мастацкай літаратуры 146
Казакевіч Т. Г. Навучанне беларускай мове як замежнай ва ўмовах адсутнасці моўнага асяроддзя 147
Кныш Л. С. Дыялог у сістэме навучання беларускай мове (беларуская мова як замежная: з практыкі выкладання) 149
Курыпка М. А. Трансфармацыя жанру гістарычнай прозы ў сучаснай беларускай літаратуры (псіхадрама “Пятнадцаць лішніх хвілін” С. Балахонава) 153
Рагачэўская М. С. Інтэлектуальная скіраванасць малой прозы XXI стагоддзя В. Быкава 156
Семянькевіч А. В. Множналікавыя назвы набораў у сучанай беларускай мове 158
Сігаева С. А. Міфалагізм як мастацкі сродак 161

ПРОБЛЕМЫ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Богданова Н. А. К вопросу о разграничении микротем разных регистров при построении логико-семантической формулы текста 165

Бусел Т. В. Перспективы развития направления автоматической генерации текстов на основе технологии искусственного интеллекта 168
Василевская В. А., Василевская В. М. Преимущества использования программной среды TurboSite при создании ЭУМК 170
Василенко Е. С., Шалимо Н. В. Big Data против фейков 172
Детскина Р. В., Великая О. В. Текст как объект анализа в системах автоматического перевода 174
Ильина Е. И. Векторное представление слов 177
Крапивин Ю. Б. Автоматическая обработка текста как направление искусственного интеллекта 179
Копач О. И., Лис М. Лингвистическая модель автоматического словаря топонимов Аризоны 182
Марковская Е. В. Сравнительный анализ органического и статистического корпусов текстов 185
Шалимо Н. В., Василенко Е. С. Lifelong Learning – новая норма жизни 187

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

Kurs T. The Use and Function of Proverbial Language in Literature 190
Веркович М. А. Роджерианский аргумент как стратегия достижения консенсуса . 192
Кирейчук Е. Ю., Радион Е. Н. Методические рекомендации по организации парных дебатов 195
Кирейчук Е. Ю., Кончакова Е. П. Автономная самостоятельная работа как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов 198
Ковалевич И. Н., Бабичева Д. Структурные и прагматические характеристики вопросительных предложений в регулятивных речевых актах 201
Кончакова Е. П. Проблемно-проектная технология в рамках учебной дисциплины «Социокультурные основы речевого общения» 203
Коренько Е. А., Василевская А. Специфика фразеологизмов спортивного происхождения в английском языке (на материале конного спорта) 204
Радион Е. Н. Коллоквиум как форма промежуточного контроля знаний и критерии оценивания 208

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ»

Артёмова О. А. Теоретические и практические аспекты составления контрастивного идеографического словаря 211
Гурчёнок Г. С. Современные аспекты языковой подготовки студентов 213

Демьяненко Т. А. Формирование профессиональных ценностей
у будущих учителей иностранного языка средствами языковых дисциплин 215
Дубровченко Е. М. Языковые способы поддержания дистанцирования
в официальном общении 218
Круковская И. В. Проблема преодоления языкового барьера в изучении
иностранного языка студентами-лингвистами младших курсов 221
Кузьменко Н. В. Функционирование лексических вариантов
наименований приступа болезни в английском языке 223
Курило Н. А. , Антоненко А. Словообразовательное гнездо
с вершиной *COVID* в английском языке 226
Курило Н. А. Вторичная аббревиация в английском языке 228
Макарова Н. А. Элементы геймификации в обучении английской лексике
студентов младших курсов 229
Подгорная Н. В. Способы языковой репрезентации
авторской модальности в англоязычном поэтическом тексте 232
Поляк А. Н. К проблеме организации самостоятельной работы студентов
на основе личностно-ориентированного подхода 235
Черток Д. А. Особенности использования фразеологизмов
в английском языке в сфере туризма и путешествий
в современном медиакультурном пространстве 237
Черток Д. А., Федосеева Н. В., Рахунок Т. В. Электронный
учебно-методический комплекс как средство организации
самостоятельной работы студентов
языкового учреждения высшего образования 240
Шуляковская Т. В. Инструменты Moodle для обучения
практической грамматике студентов младших курсов 242
Яковук Д. В. Использование принципов Dogme
как одного из направлений коммуникативного подхода
в обучении студентов младших курсов 245

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН»

Будникова Е. И. Дидактические игры в преподавании дисциплины
«Типология родного и иностранного языков» 248
Должженкова О. М., Баханович А. С. Структура и содержание ЭУМК
по дисциплине «Академический письменный дискурс» 249
Калинина Е. В. Использование приемов технологии коммуникативного обучения
иностранному языку для повышения мотивации учащихся
на III ступени общего среднего образования 252
Колесникова О. А. Использование эссе
как средства развития монологической речи 254
Копытко Н. В. Особенности организации итоговой аттестации
в Институте иностранных языков
Московского городского педагогического университета 257

Ломовая А. В., Драневич А. В. К вопросу о разработке ЭУМК
для студентов заочной формы получения образования 260
Назина Г. А. Особенности лингвостилистического анализа текста
в ходе преподавания дисциплины «Риторика письменного дискурса» 262
Разумова А. В. ЭУМК по предмету «Профессиональное общение»
как важный компонент в формировании компетенций
студентов пятого курса заочной формы получения образования 265
Родионов Г. А., Оскирко С. Использование аудиоподкастов в учебных целях
(на примере образовательных подкастов интернет-радиостанции
Минского государственного лингвистического университета
«РАДИО ИНЯЗ»)..... 266

Круглый стол
«ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ»

Байдак О. Ч. Анализ структуры и содержания международного экзамена
по испанскому языку DELE (уровень B1) 270
Будько А. Ф. Лингводидактическое тестирование как средство контроля
и оценки сформированности иноязычной речевой компетенции 272
Гедройц А. В. Содержание экзаменационных заданий
для модуля «письмо» по немецкому языку (уровень B1)
с учетом международного опыта 275
Демченко Н. В. Особенности организации и проведения
международных экзаменов по английскому языку 277
Кныш Л. С. Беларуская мова як замежная (з вопыту выкладання)..... 280
Тихоненко Е. В. Система тестирования по русскому языку как иностранному
в России и Беларуси: опыт и перспективы 282
Тригубова Л. А. Потенциал использования
общеевропейских компетенций владения иностранным языком
в отечественной образовательной практике 284
Тупик Д. И. Методологические основы проведения международного экзамена
по определению уровня владения французским языком 286

Круглый стол
«ОТ ГРАЖДАНИНА СТРАНЫ К ГРАЖДАНИНУ МИРА»

Пашкевич В. В. Поликультурная образовательная среда УВО:
подходы к формированию 290
Трацевская А. В. Технологии в развитии гуманистической
направленности будущего учителя в ходе педагогической практики 292

Круглый стол
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ
(памяти профессора П. М. Бабинской)»

Колосовская И. Г., Чепик И. В. Методическое наследие
профессора П. М. Бабинской: от истоков к современности 295
Чепик И. В., Счасная В. Формирование у студентов
фонетических навыков на основе коммуникативного подхода
(испанский язык как второй иностранный) 297
Шуколюкова О. С. Роль семиотических фоновых знаний
в обучении студентов интерпретации англоязычного медиадискурса 299

Научное издание

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

16–19 мая 2023 года

В четырех частях

Часть вторая

Ответственный за выпуск *Ю. И. Варакса*

Редактор *В. М. Василевская*

Компьютерная верстка *Т. С. Соловьевой*