

Учреждение образования  
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ О ЯЗЫКЕ**

Электронный сборник материалов  
Республиканской научно-практической конференции  
аспирантов, магистрантов, студентов

Брест, 25 марта 2022 года

*Под общей редакцией  
кандидата филологических наук, доцента Н. А. Тарасевич*

Брест  
БрГУ имени А. С. Пушкина  
2022

**ISBN 978-985-22-**

© УО «Брестский государственный  
университет имени А. С. Пушкина», 2022

Об издании – 1, 2

1 – сведения об издании

УДК УДК 81-13:316.77(082)

ББК 81.2+76.0+60.524.224я431

*Редакционная коллегия:*

**Е. Г. Сальникова, Н. А. Тарасевич, Г. В. Нестерчук,  
М. В. Ярошук, Д. В. Архипов**

*Рецензенты:*

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
ГУО «Институт подготовки научных кадров НАН Беларуси»,  
кандидат педагогических наук, доцент **Н. А. Егорова**

заведующий кафедрой общего и русского языкознания  
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,  
кандидат филологических наук, доцент **О. Б. Переход**

**Актуальные вопросы науки о языке [Электронный ресурс]** : электрон. сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. аспирантов, магистрантов, студентов, Брест, 25 марта 2022 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Е. Г. Сальникова [и др.] ; под общ. ред. Н. А. Тарасевич. – Брест : БрГУ, 2021. – 231 с.

ISBN 978-985-22-

В материалах сборника рассматриваются проблемы развития языка с позиций когнитологии, лингвопрагматики, культурологии, социолингвистики, а также инновационной методики обучения иностранным языкам

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям учреждений высшего образования, аспирантам, студентам.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

Разработано в PDF-формате.

**УДК УДК 81-13:316.77(082)  
ББК 81.2+76.0+60.524.224я431**

Текстовое научное электронное издание

Системные требования: тип браузера и версия любые;

скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая;

дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

© УО «Брестский государственный  
университет имени А. С. Пушкина», 2022

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office Word;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, технический редактор А. С. Секержицкая, компьютерный набор и верстка А. С. Секержицкая;
- дата размещения на сайте: 17.12.2021;
- объем издания: Мб;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.brest.by.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Андренко К.В.</b> Новыя запазычанні ў беларускую мову (на прыкладзе спартыўнай лексікі) .....	8
<b>Андрэнка К.У.</b> Выкарыстанне нетранслітараваных англамоўных адзінак у медыятэкстах (на прыкладзе беларускай мовы) .....	10
<b>Антончык Е.В.</b> Сюжетообразуючыя элементы романа Дж. Гришэма.....	12
«Преступление без наказания. Теодор Бун – маленький юрист»	
<b>Бабич А.М.</b> Особенности поэтики сказки Дж. Тербера «Белый олень» ....	15
<b>Бернацкая Л.С.</b> Своеобразие идиостиля С. Ликока (на примере рассказов из сборника «Литературные кляксы»).....	17
<b>Валюкевич Н.В.</b> Образование английских неологизмов в социальной сети TWITTER .....	19
<b>Ванифантьева В.В.</b> Использование интернет-ресурса Ted Talks в развитии дискуссионных навыков на английском языке.....	21
<b>Видзьяло В.Г.</b> Интерактивное взаимодействие на уроках иностранного языка .....	23
<b>Вольский Г.А.</b> Категория ирреальности с позиций современной лингвистики .....	25
<b>Воробьёва Т.А.</b> Вымышленные языки (артланги) в контексте современной лингвистики .....	28
<b>Гацзолаев А.С.</b> Семантические и лексико-грамматические особенности английских каузативных конструкций .....	31
<b>Годекова А.А.</b> Интерактивное обучение как средство активизации познавательной деятельности учащихся .....	33
<b>Гончарова У.А.</b> Взаимодействие лингвокультурных кодов в процессе межкультурной коммуникации .....	36
<b>Горбацкая О.С.</b> Деонимизация как способ словообразования в английском языке .....	40
<b>Горбацкая О.С.</b> Лексический повтор как стилистический приём в английских пословицах с концептом «дом» .....	42
<b>Горгун А.В.</b> Ономастикон сказочного романа М. Энде «Бесконечная история».....	45
<b>Готовчиц А.И.</b> Религиозно-мифологические мотивы в серии книг О. Громько о Вольхе Редной .....	48
<b>Дайлиденко А.П.</b> Тенденции в обучении студентов иноязычной межкультурной коммуникации.....	52
<b>Денисова А.В.</b> Аутентичные материалы в развитии познавательной активности учащихся в процессе обучения иностранному языку .....	56
<b>Дзінгілеўская А.І.</b> Прыметнікі-кадэрываты з тоеснай марфемнай структурай у беларускай літаратурнай мове.....	58

<b>Димитров М.М.</b> Понятие инновационных технологий .....	61
<b>Жарова Д.И.</b> Формирование навыков самостоятельной работы у учащихся на уроках английского языка .....	64
<b>Занкевич К.В.</b> Игровые технологии как один из способов повышения мотивации к изучению иностранного языка .....	67
<b>Захарова В.А.</b> Язык как средство познания действительности: RBLT-технология обучения иностранному языку .....	70
<b>Зиновик А.А.</b> Роль окказионализмов в современном медиадискурсе.....	73
<b>Иванова А.Е.</b> Особенности перевода юридических текстов.....	75
<b>Ильясюк В.В.</b> Деятельность инновационных образовательных учреждений на современном этапе развития образования .....	78
<b>Казакова А.В.</b> Невербальные средства выражения комического на примерах американских телесериалов .....	80
<b>Калиновская И.А.</b> Лексико-грамматические средства выражения вежливой просьбы в современном английском языке .....	82
<b>Капуза Д.А.</b> Роль интернет-ресурсов при самостоятельном изучении иностранного языка.....	85
<b>Кныш В.В.</b> Художественное пространство романа Ф. Кафки «Процесс» .....	89
<b>Кобак М.А.</b> Молодежный сленг: этимология термина .....	93
<b>Кобяtko Д.Д.</b> Словообразование в детской речи .....	96
<b>Ковганко Е.А.</b> Актуальные проблемы лингвокультурной трансляции первичного текста.....	98
<b>Козич Е.С.</b> Проза В. Каминера как кросс-культурный феномен .....	101
<b>Кондрашук А.В.</b> Словообразовательные модели неологизмов в английском языке (на материале англоязычных СМИ) .....	105
<b>Крезо Е.В.</b> Dictionaries in language learning .....	108
<b>Кувшинова Ю.Д.</b> К вопросу о грамматических способах выражения речевого акта приказа в современном английском языке.....	110
<b>Кушнеревич А.И.</b> Использование интеллект-карт в обучении грамматики на уроках английского языка в школе .....	113
<b>Лаппо И.В.</b> Художественный концепт как базовая единица идиостиля .....	115
<b>Левонюк И.Ю.</b> Особенности перевода английских аббревиатур и сокращений на русский язык.....	118
<b>Литвин В.А.</b> Семантические изменения при заимствовании иноязычных единиц .....	120
<b>Люшакoва Е.А.</b> Особенности реализации концепции языкового образования в старших классах общеобразовательной школы.....	122
<b>Ляшевич Е.М.</b> Виды топонимов в цикле романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере .....	125

<b>Малецкая Е.Н.</b> Элементы детского фольклора Великобритании в творчестве Льюиса Кэрролла .....	127
<b>Маргавкина К.В.</b> Англицизмы в русскоязычном рекламном тексте .....	129
<b>Мартынюк О.А.</b> Функциональный потенциал креолизованных текстов .....	132
<b>Матвеева М.С.</b> Сущность технологии «веб-задания» в обучении иностранному языку .....	136
<b>Матиевская В.Ю.</b> Особенности употребления «нулевого» артикля в современном английском языке .....	140
<b>Михновец М.А.</b> Особенности перевода русских народных сказок с русского языка на английский .....	143
<b>Михнюк Д.Ю.</b> Лингвистические особенности SMS-сленга англоязычных чатов .....	146
<b>Москалюк О.С.</b> Отображение культурного кода русского народа в мультипликационном фильме «Анастасия» .....	148
<b>Москвина Е.В.</b> Специфика обучения чтению на старшем этапе обучения английскому языку в школе .....	150
<b>Мухамедов А.О.</b> Культуроведческая компетенция как компонент языкового образования .....	153
<b>Мялик Д.К.</b> Использование нетрадиционных форм уроков для формирования коммуникативных навыков в процессе обучения английскому языку в школе .....	157
<b>Напольских Н.А.</b> Перспективность проектно-исследовательской деятельности в современном образовательном процессе .....	160
<b>Некрашевич А.Г.</b> Использование коммуникативного метода обучения грамматике на уроках английского языка в школе .....	162
<b>Никифорова Д.С.</b> Условия формирования иноязычных речевых навыков и умений .....	164
<b>Новик А.Н.</b> Сюжетообразующие элементы романа Дж. Гришэма «Уличный адвокат» .....	167
<b>Онуфриюк А.О.</b> Classification of anthroponyms in the Harry Potter books by J.K Rowling .....	170
<b>Орлова А.В.</b> Способы передачи слов и их перевод в произведениях Дж. Роулинг «Гарри Поттер» .....	174
<b>Пашкевич Е.В.</b> Лексико-семантическая реализация концепта «растительный мир» в современном английском языке .....	177
<b>Petrosyan Z.S.</b> Legends about Armenian monasteries and their characteristics .....	179
<b>Пландовская Е.Д.</b> Концепт «Смерть» в русской и английской языковой картине мира .....	185

<b>Полубоярова Н.Д.</b> Роль мнемотехники в формировании лексических навыков учащихся.....	188
<b>Порхач М.А.</b> Аутентичные видеоматериалы в формировании социокультурной компетенции .....	191
<b>Припутневич А.А.</b> Теоретические и методологические основы формирования межкультурной компетенции учащихся старших классов.....	194
<b>Ровнейко М.А.</b> Marketing linguistics as a topical issue of the innovative marketingй .....	196
<b>Саенко Т.С.</b> Современные гипотезы происхождения креольских языков.....	199
<b>Самарай А.И.</b> Коммуникативная стратегия дискредитации в англоязычной и русскоязычной политической коммуникации .....	201
<b>Снигирева И.С.</b> Полисемия в терминологии (на примере терминов литературоведения английского языка).....	204
<b>Соколовская Е.Л.</b> Теоретические основы формирования коммуникативной компетенции на уроках английского языка в школе...	206
<b>Степаненко С.М.</b> Семантика термина <i>die Pandemie</i> в современном публицистическом дискурсе.....	208
<b>Телюкова А.В.</b> Использование сленга в комментариях видеохостингов .....	211
<b>Трофимук А.Г.</b> Особенности молодежного сленга в речи современного англоязычного студента.....	215
<b>Хабовец Е.А.</b> Сюжетообразующие элементы романа Л.М. Олкотт «Маленькие женщины».....	216
<b>Ходжамырадова Л.Ш.</b> Понятие синонимического ряда в лингвистике .....	219
<b>Царук О.В.</b> Способы выражения художественного пространства в романе Дж. Фаулза «Волхв» .....	220
<b>Цыганок Л.С.</b> Коммуникативная направленность как принцип обучения иностранному языку и культуре .....	222
<b>Чернышевич А.Д.</b> Способы выражения аллюзии в романе Дж. Керуака «На дороге» .....	224
<b>Шоломицкая А.С.</b> Тэматычныя групы нямецкамоўных запазычанняў у сучаснай беларускай мове .....	226
<b>Шпак А.А.</b> Способы реализации интертекстуальности в романе Д. Тартт «Щегол».....	229

**К. У. АНДРЭНКА**

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна  
Навуковы кіраўнік – М. У. Гуль

**ВЫКАРЫСТАННЕ НЕТРАНСЛІТАРАВАННЫХ  
АНГЛАМОЎНЫХ АДЗІНАК У МЕДЫЯТЕКСТАХ  
(НА ПРЫКЛАДЗЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ)**

Сучасны свет немагчыма ўявіць без міжкультурнай камунікацыі. Праз камунікацыю – пісьмовую або вусную – адбываецца абмен не толькі інфармацыяй, але і лексічнымі адзінкамі. Запозычанне слоў з’яўляецца неад’емнай часткай моўных кантактаў, важным фактарам развіцця мовы.

Беларуская мова сёння актыўна прымае запозычанні з розных моў, па большай частцы – з заходнееўрапейскіх. Найбольш актыўна іншамоўная лексіка пранікае ў наступныя галіны: спорт, інфармацыйныя тэхналогіі, эканоміка. Як правіла, пры запозычванні адбываецца адаптацыя (фаналагічная, лексічная, граматычная, семантычная). Але ў медыятекстах адзначаецца функцыянаванне нетранслітараваных формаў (*Omicron*). Іх мы і разгледзім у гэтым артыкуле на прыкладзе медыятэкстаў з рубрыкі “У свеце” на сайце [zviazda.by](http://zviazda.by). Нетранслітараваныя формы сустракаюцца досыць часта ў медыятэкстах. Яны могуць выкарыстоўвацца нароўні з транслітараванымі формамі ў адным тэксте, якія ўспрымаюцца носьбітамі мовы функцыянальна тоеснымі. Вельмі часта аўтар выбірае адзін варыянт. Некаторыя словы маюць толькі нетранслітараваную форму, якая не мае дублета, напрыклад, *Jesus Coin*.

Часцей за ўсё пры дапамозе нетранслітараваных формаў перадаюцца назвы сацыяльных сетак, крыптавалют, платформаў. Напрыклад, *Omicron* – назва крыптавалюты, якая з’явілася ў лістападзе 2021 г. і была названая ў гонар новага штаму каранавірусу. У беларускай мове звычайна выкарыстоўваецца ў словазлучэнні «*крыптавалюта Omicron*»: *крыптавалюта Omicron, якая з’явілася ў пачатку лістапада, рэзка падарожэла на фоне навін пра новы штаб каранавіруса* ([zviazda.by](http://zviazda.by), 04.12.2021).

*Ethereum* (ад англ. *ether* (‘эфір’)) – крыптавалюта, якая належыць аднайменнай платформе на базе блокчэйна. У беларускай мове таксама ўжываецца як «*Эфірыум*»: *мужчына распавёў, што з яго электроннага кашалька невядомыя выкраслі 2,155 адзінкі крыптавалюты «Эфірыум»* ([zviazda.by](http://zviazda.by), 29.09.2021). *Напрыклад, другая па капіталізацыі крыптавалюта Ethereum (эфір) дазволіла ствараць дэцэнтралізаваныя дадаткі і смарт-кантракты (калі плацяжы аўтаматычна ажыццяўляюцца з загадзя вызначанымі ўмовамі)* ([zviazda.by](http://zviazda.by), 04.12.2021).

*Pepe Cash* – яшчэ адна крыптавалюта, створаная ў гонар мема – а менавіта мэмнай жабы. У 2018 г. дасягнула свайго піку, а затым вельмі хутка страціла папулярнасць. У беларускай мове сустракаецца толькі варыянт напісання слова лацінскімі літарамі: *некаторы час з «доге» канкурыравала ў кошыце манета з выявай папулярнай мемнай жабы – Pepe Cash* (zviazda.by, 04.12.2021).

*Jesus Coin* – таксама крыптавалюта створаная дзеля жарту. За яе куплю распрацоўшчыкі абяцалі месца ў раі. На сайце было паказана, што стваральнікам токена з’яўляецца Ісус Хрыстос, яго даверанай асобай – Іуда, а рэкламай займаецца апостал Пётр. У 2018 г. праекту ўдалося дасягнуць капіталізацыі ў 1,57 мільёна даляраў, аднак да цяперашняга часу ён ужо спыніў існаванне. У беларускай мове выкарыстоўваецца толькі транслітараваная форма *Jesus Coin*: *напрыклад, Jesus Coin, за куплю якога распрацоўшчыкі абяцалі месца ў раі* (zviazda.by, 04.12.2021).

*BBC*. *Брытанская тэлерадыёвяшчальная карпарацыя (BBC)* з’яўляецца нацыянальнай вяшчальнай кампаніяй Вялікабрытаніі. У беларускай мове таксама ўжываецца дублет *Бі-бі-сі*: *паспрыяла ашуканцам і жаданне буйных медыя атрымаць трафік на таннай сенсацыі: адпаведныя тэксты з’явіліся на аўтарытэтных BBC* (zviazda.by, 04.12.2021). *У Вялікабрытаніі інфляцыя па выніках лютага паскорылася да 6,2 працэнта, што стала рэкордам за апошнія 30 гадоў, наведаміла «Бі-бі-сі»* (zviazda.by, 27.03.2022).

*Netflix* – гэта стрымінгавы сэрвіс па падпісцы, які дазваляе глядзець фільмы і серыялы без рэкламы на падлучанай да Інтэрнэту прыладзе. У медыятэкстах на беларускай мове вельмі часта ўжываецца як *Netflix*, хаця можна сустрэць і транслітараваную форму *Нэтфлікс*: *Netflix апублікаваў пералік каля 70 запланаваных да выпуску фільмаў* (zviazda.by, 13.01.2021). *Правы на паказ карціны ўжо набыў амерыканскі анлайн-кінатэатр "Нэтфлікс"* (Sputnik, 01.03.2018).

*Forbes* – назва амерыканскага дзелавога часопіса, які належыць кампаніі Integrated Whale Media Investments і сям’і Форбс. У беларускай мове іншы раз ужываецца як *Форбс*. Напрыклад, *у прыватнасці, стан кіраўніка Moderna Стэфана Бансэля ацэньваецца ў \$4,3 млрд., перадае ТАСС са спасылкай на Forbes* (zviazda.by, 22.05.2021). *Роберт Даўні-малодшы прызнаны самым высокааплатным акцёрам па версіі Форбс* (zviazda.by, 05.08.2015).

Падводзячы вынікі, можна сказаць, што ў медыятэкстах на эканамічную тэматыку нетранслітараваныя адзінкі з’яўляюцца досыць распаўсюджанай з’явай. Часта такім чынам перадаюцца назвы сацыяльных сетак, крыптавалют, платформаў. Часцей за ўсё ў беларускай мове выкарыстоўваюцца самі нетранслітараваныя формы (*Forbes, Ethereum*) – словы, аформленыя лацінкай і захаваныя арфаграфічнае і графічнае аблічча. Для некаторых слоў існуюць

дублеты (*Форбс, Эфірыум*), якія актыўна выкарыстоўваюцца ў артыкулах. Назвы крыптавалют – *Ethereum, Jesus Coin, Omicron, Pepe Cash* – часцей за ўсё ўжываюцца ў тэкстах у выглядзе нетранслітараваных адзінак, хоць часам могуць ужывацца і транслітараваныя. У такіх сітуацыях яны прадстаўляюцца носьбітамі мовы функцыянальна тоеснымі і выкарыстоўваюцца як дублеты.

**К содержанию**

**К. У. АНДРЭНКА**

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – М. У. Гуль

## **НОВЫЯ ЗАПАЗЫЧАННІ Ў БЕЛАРУСКУЮ МОВУ (НА ПРЫКЛАДЗЕ СПАРТЫЎНАЙ ЛЕКСІКІ)**

Мова – гэта жывы арганізм, які пастаянна змяняецца. Асабліва вялікая колькасць слоў прыходзіць у беларускую мову сёння, пашыраючы і дапаўняючы розныя сферы. Найбольш папулярнымі ў гэтым аспекце з’яўляюцца галіны спорту, эканомікі і камп’ютарных тэхналогій. Матэрыялам для гэтага артыкула сталі медыятэксты ў рубрыцы “Спорт” на сайце [zviazda.by](http://zviazda.by).

Вельмі часта новыя словы паходзяць з заходнееўрапейскіх моў (напрыклад, англійскай). Так, слова *авертайм* паходзіць ад англійскага *overtime* (літаральна ‘звыш часу’). Спачатку гэта слова мела значэнне ‘час звыш звычайнага працоўнага часу; час, на працягу якога чалавек працуе звыш звычайнага працоўнага часу’. У гэтым значэнні *overtime* ужываецца з 1846 г. Спартыўны сэнс яно набыло ў 1921 г. у кантэксце хакея [1]. У беларускай мове часцей за ўсё выкарыстоўваецца ў значэнні ‘дадатковы час, прызначаны для вызначэння пераможца’ у футболе, хакеі з шайбай і іншых’.

Прататыпам для слова *армрэстлінг* з’яўляецца англійскае *arm wrestling*, якое ўтварылася ад *arm* ‘рука’ і *wrestling* ‘упартая барацьба’ [2]. Армрэстлінг – гэта спаборніцтва, у якім два чалавекі сядзяць тварам адзін да аднаго і злучаюць звычайна свае правыя рукі разам, а затым спрабуюць апусціць руку адзін аднаго [3]. У англійскай мове ўжываецца з 1952 г.

Слова *біг-эйр* утварылася ад англійскага *Big Air* (літаральна ‘вялікае паветра’). Яно абазначае від спаборніцтваў у сноўбордзе, калі снаўбардыст робіць адзін вялікі зацяжны скачок, выконваючы кручэнні і сальта ў паветры. З 2004 г. гэты від спорту ўключаны ў чэмпіянат свету па сноўбордзе. У 2018 г. *біг-эйр* стаў найноўшым спаборніцтвам па сноўбордзе, прадстаўленым на Алімпійскіх гульнях.

*Брэйк-данс* – тып танца, у якім танцор выконвае спартыўныя рухі, якія ўключаюць дотык зямлі рознымі часткамі цела (напрыклад, галавой або

спіной). Слова ўтварылася ад англійскага *break dancing* (break-dancing) [3]. У англійскай мове слова *break dancing* вядома з 1982 г., але сам стыль развіўся ў канцы 1970-х гадоў у Паўднёвым Бронксе. Пад *break* маецца на ўвазе рытмічны брэйк (асаблівыя рытм і гук) у поп-танцавальнай песні, які ды-дзэі выдзелілі, а танцоры выканалі.

Слова *воркаўт* паходзіць ад англійскага *workout* – ад *work* ‘праца’ і *out* ‘выхад’. З 1909 г. яно ўжываецца ў англійскай мове ў значэнні ‘баксёрскі паядынак для трэніроўкі’. Агульны сэнс слова *workout* – ‘перыяд напружаных фізічных практыкаванняў’ – набыло ў 1922 г [1]. У беларускай мове больш распаўсюджана ў значэнні ‘перыяд напружаных фізічных практыкаванняў’.

*Джампер* (абазначае чалавека, які скача) таксама мае прататып у англійскай мове. Слова  *jumper* ‘той, хто скача’ утварылася ў 1610-я гады ад дзеяслова *jump* ‘скакаць’.

Прататыпам слова *пілатэс* з’яўляецца англійскае  *pilates*. Слова ўжываецца з 1980 г. Пілатэс – гэта рэжым фізічнай падрыхтоўкі, распрацаваны ў 1920 г. настаўнікам фізічнай культуры нямецкага паходжання Джозэфам Пілатэсам [1]. Альтэрнатыўнай назвай з’яўляецца *кантралогія* (ад англійскага *Contrology*) [3].

*Фітнес*. Адпаведнікам у англійскай мове з’яўляецца слова *fitness* (ад *fit* – ‘адпавядаць; быць у добрай форме’). З’явілася слова *fitness* у 1570-я гг. у значэнні ‘стан або якасць прыдатнасці’, у 1935 г. стала ўжывацца ў значэнні ‘стан фізічнай формы’. У значэнні ‘мерапрыемствы, звязаныя з падтрыманнем здароўя і сілы, асабліва з дапамогай фізічных практыкаванняў’ яно пачало выкарыстоўвацца ў 1970-я гг. [1]. У беларускай мове часцей за ўсё выкарыстоўваецца ў значэнні ‘мерапрыемствы, звязаныя з падтрыманнем здароўя і сілы, асабліва з дапамогай фізічных практыкаванняў’.

Такім чынам, усё больш і больш запазычаных слоў з’яўляецца ў сучаснай беларускай мове. Прааналізіраваўшы медыятэксты ў рубрыцы “Спорт” на сайце *zviazda.by*, можна зрабіць вывад: вялікая колькасць запазычанняў прыйшла з англійскай мовы. Многія з іх – *авертайм*, *біг-эйр*, *брэйк-данс*, *воркаўт*, *джампер*, *пілатэс* – з’яўляюцца новымі для беларускай мовы і не зафіксаваны ў сучасных беларускіх слоўніках.

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. – <https://www.etymonline.com/>. – Date of access: 13.02.2022.
2. Булыка, А. М. Слоўнік іншамоўных слоў : у 2 т. / А. М. Булыка. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1999. – 2 т.
3. Encyclopedia Britannica [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.britannica.com>. – Date of access: 07.02.2021.

**К содержанию**

**Е. В. АНТОНЧИК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
 Научный руководитель – И. В. Повх

**СПОСОБЫ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ  
 ДЖ. ГРИШЭМА «ПРЕСТУПЛЕНИЕ БЕЗ НАКАЗАНИЯ.  
 ТЕОДОР БУН – МАЛЕНЬКИЙ ЮРИСТ»**

*„In life, finding a voice is speaking and living the truth.  
 Each of you is an original. Each of you has a distinctive voice.  
 When you find it, your story will be told. You will be heard.“*

*John Grisham*

Джон Гришэм – американский писатель-романист, ставший создателем совершенно нового жанра юридического триллера. Его романы – «Клиент», «Фирма», «Дело о пеликанах» и многие другие – экранизируются лучшими голливудскими режиссерами, продаются многомиллионными тиражами и пользуются во всем мире бешеным успехом. Сегодня в жанре юридического триллера работают многие авторы, но Дж. Гришэм по-прежнему остается непревзойденным мастером, не в последнюю очередь, благодаря тщательной проработке и реалистичности персонажей его произведений.

В художественной прозе важную роль играют образы персонажей и способы их создания. Подробный, динамичный образ персонажа даёт читателю полное представление о герое, о его характере, внешности, речи, привычках и даже мыслях, обосновывая тем самым его поступки, выстраивая логику повествования и создавая полную картину произведения [1].

В романе Дж. Гришэма «Преступление без наказания. Теодор Бун – маленький юрист» мы выявили следующие способы характеристики персонажей:

1. **Портрет** – описание внешности героя. Как было отмечено, это один из приемов индивидуализации персонажа. Через портрет писатель часто раскрывает внутренний мир героя, особенности его характера. Так, например, создавая образ преступника, Дж. Гришэм использует эпитеты с отрицательной коннотацией (злой, мрачный), тёмные цвета (коричневый), а также элементы, придающие образу основательность (очки в роговой оправе, густые седеющие волосы), которая потом отразится в его подходе к организации убийства: *Duffy was a man of forty-nine, with an angry, gloomy face topped with a shock of thick graying hair. With horn-rimmed glasses and a brown suit, he could easily pass for a lawyer* [2].

2. **Поступки**. Сюжет произведения представляет собой цепь событий, в которых раскрываются характеры их участников. Поступки персонажа – один из инструментов создания его косвенной характеристики, подкрепляющей или опровергающей прямую. Метод характеристики персонажа

через поступки широко используется Дж. Гришэмом. Так, симпатия, которую испытывает судья к Тео, отражается в его улыбке, когда они встречаются взглядом, в то время как зажатость позы детей иллюстрирует их напряжение и неуверенность в незнакомой торжественной обстановке: *He glanced at the balcony, met Theo Boone's gaze, and smiled when he saw that all of Theo's classmates were sitting shoulder to shoulder, frozen at attention* [2].

Серьёзный, продуманный и основательный подход мистера Даффи к совершению преступления подчёркивается отношением к его любимому времяпровождению – игре в гольф: *Mr. Duffy was a serious golfer – he always kept track of the score and did not cheat* [2].

Теодора автор характеризует как старательного и добросовестного ребёнка, склонного следовать установленным правилам. Так, он всегда соблюдает правила дорожного движения: *The trip from the courthouse to the high school took fifteen minutes, if you drive correctly and strictly follow the rules of the road. That's usually how Theo behaved, but today he was a little late* [2].

В то же время, важность рассматриваемого дела заставляет подростка отступить от своих привычек, что иллюстрирует его отношение к юриспруденции, которую он ставит превыше всего: *He sped down Market Street against the traffic, jumped on the curb right in front of the car and raced through the parking lot, drove on all possible sidewalks and – the most serious violation – slipped between two houses on Elm Street* [2].

**3. Индивидуализация речи.** Речевая характеристика также одно из важнейших средств создания образа персонажа, так как в речи человек полностью раскрывает себя. Так, судья говорит короткими фразами, отдаёт приказы; Тео со знанием дела рассуждает о судебном процессе, активно используя специальную юридическую лексику: *In real trials, there are no unexpected witnesses, vivid confessions, fist fights of lawyers. As for this case, there are no witnesses to the murder. And this means that all the evidence provided by the state will be indirect. You will hear this word more than once, especially from Mr. Clifford Nance, a lawyer. He will blow up a whole story from the fact that the state has no direct evidence and they are all only indirect* [2].

**4. Биография персонажа.** В художественном произведении жизнь героя изображается, как правило, на протяжении определенного периода. Для того, чтобы раскрыть истоки тех или иных черт характера персонажа, писатель нередко приводит те или иные факты, предшествующие описываемым событиям и предопределяющие их. Так, Тео родился и вырос в семье юристов, что обусловило его интерес к юриспруденции: *The firm employed two lawyers, Mr. and Mrs. Boone, and they were equal partners in every sense of the word. /.../ Mr. Boone specialized in real estate, which, in Theo's opinion, was the most boring branch of law. His father never went to court, never spoke before a judge, never addressed a jury, and never seemed to leave his office. In fact, he of-*

*ten called himself an office lawyer, and it seems that this title suited him quite well. Theo admired his father, of course, but he wasn't going to spend his whole life locked up in some office. No, sir. Theo was created for the courtroom [2].*

**5. Характеристика героя другими действующими лицами.** В рассматриваемом романе вероятность того, что именно мистер Даффи совершил преступление, не вызывает сомнений ни у прокурора, ни у учителя Тео, ни у самого Тео: *“He planned it very carefully,” Mr. Hogan said over and over again. The mere fact that a good lawyer kept repeating Duffy’s guilt in the murder of his wife made this version plausible. It is worth repeating something many times, and people will believe. Mr. Mount has always been of the opinion that the presumption of innocence has become a laughing stock these days. There is only a presumption of guilt. And – Theo had to admit it – it was hard to think of Mr. Duffy as an innocent victim of false accusations, at least in the first minutes of the trial [2].*

**6. Мироззрение героя.** У каждого человека есть свой взгляд на мир, свое отношение к жизни и людям, поэтому писатель для полноты характеристики героя освещает его мироззрение. Так, например, судья в разговоре с Тео подчёркивает свою справедливость и беспристрастность, отсутствие предубеждений относительно вины или невиновности обвиняемого: *I’m a fair and impartial judge, Theo. I should have no preconceptions about guilt or innocence [2].*

**7. Привычки, манеры.** У каждого человека есть свои привычки и манеры, которые проливают свет на его личностные качества. Судья подтягивает рукава перед тем, как войти в зал заседаний, настраиваясь на тяжёлую работу; Тео обязуется сохранить в тайне содержание конфиденциального разговора, а мистер Даффи, придерживаясь строго установленного распорядка, играет в гольф каждый четверг.

**8. Вещная характеристика.** Вещи, окружающие человека, дают представление о его материальном достатке, профессии, эстетическом вкусе и многом другом. Поэтому писатели широко пользуются этим средством, придавая важное значение так называемым художественным деталям. Примером такой характеристики может служить описание рабочего стола судьи – большого, основательного, доверху заполненного различными документами: *A couple of seconds later, Theo was standing in front of the largest desk in the city, a table littered with a variety of papers and documents and thick folders, a table symbolizing the unlimited power of Judge Henry Gantry, who at that very moment was not smiling at all [2].*

Таким образом, рассмотренные выше способы характеристики персонажей в романе Дж. Гришэма способствуют созданию динамичных и реалистичных образов, раскрывая логику их поступков и объясняя те или иные сюжетные повороты.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нефагина, Г. Л. Характеристики персонажей из произведений русской литературы / Г. Л. Нефагина, В. А. Капцев. – М. : ТетраСистемс, 2010. – 320 с.
2. Grisham, J. Theodore Boone: Kid Lawyer / J. Grisham [Electronic resource] – Mode of access: <https://www.pdfdrive.com/theodore-boone-kid-lawyer-e46611377.html>. – Date of access: 25.02.2022.

**К содержанию****А. М. БАБИЧ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина  
Научный руководитель – Н. Н. Столярчук

**ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ СКАЗКИ  
ДЖ. ТЕРБЕРА «БЕЛЫЙ ОЛЕНЬ»**

Сказка – преимущественно прозаическое произведение волшебного, героического или бытового характера. Сказку характеризует не историчность повествования, а очевидная вымышленность сюжета. Важно отметить, что литературную и фольклорную сказку рассматривают, несмотря на их взаимосвязь, как два самостоятельных жанра. Сказка фольклорная – эпический жанр письменного и устного этнического творчества. Вид повествовательного, в основном, прозаического фольклора (сказочная проза), включающий в себя разножанровые произведения, тексты которых опираются на вымысел. Три общеизвестных признака сказки: устная форма, коллективность авторства и анонимность. В литературной сказке устное сказание фиксируется письменно. Литературная сказка свободна в совмещении мифологических элементов, традиции фольклорных сказок и легенд. Литературная сказка может являться плодом воображения писателя и подчинена его воле. Волшебство и чудеса помогают выстроить в сказке сюжет, охарактеризовать персонажей, воплотить их идеи и мечты.

Джеймс Тербер известен в американской культуре как писатель, прозаик-юморист и художник-карикатурист. Как упоминается в издании «Писатели США», все его работы «брызжут юмором, остроумны, отмечены большим вкусом и стилистическим изяществом» [1, с. 469].

В данной статье мы проанализируем сказку Джеймса Тербера «Белый олень». Это сказка о периоде средневековья, о белом олене, превратившемся в принцессу, за которой ухаживали три сына короля Клода. Король, в свою очередь, чтобы определить кандидата, достойного руки своей дочери, отправил каждого на опасное задание. И именно Йорн, самый младший и тот, кто любил принцессу по-настоящему, добился успеха.

Дж. Тербер использует стиль, который одновременно возвышен, поэтичен и комичен, чтобы создать «средневековый» мир сказки. Эта

особенность заметна во вступительной части: *“If you should walk and wind and wander far enough on one of those afternoons in April when smoke goes down instead of up, and nearby things sound far away and far near, you are more than likely to come at least to the enchanted forest that lies between the Moonstone Mines and Centaurs Mountain. You’ll know the woods when you are still a long way off by virtue of a fragrance you can never quite forget and never quite remember. And there’ll be a distant bell that causes boys to run and laugh and girls to stand and tremble”* [2, с. 3].

Стилистическое средство, которое сближает сказку Дж. Тербера с поэтическими произведениями – аллитерация: *“The white deer led its pursuers through a silver swamp and a bronze bog and a golden glade, its speed still”* [2, с. 18].

Иногда прозаическое повествование переходит в стихотворную форму. Например, когда король Клод рассказывает сыновьям Тэгу, Гэллоу и Йорну, историю о том, как он со своим собственным отцом и братьями преследовал белого оленя в зачарованном лесу. Олень превратился в прекрасную принцессу и дала трудные задания Клоду и братьям. Клод завоевал ее руку. Когда он заканчивает рассказ, появляется менестрель: *“Then send him in, then send him in!” cried Clode. “He’ll sing to us of strong men and the chase. I’ve had enough of sorrow and of love”* [2, с. 11].

Отличительной чертой поэтики произведений Дж. Тербера является умение автора подбирать идеально запоминающееся, описательное и, на первый взгляд, простое слово или фразу: *“As royal a run as any king could know, he is growled, and it ends as always in vanished venison...”* [2, с. 11].

Дж. Тербер часто использует прием сравнения в своих прозаических произведениях, поскольку этот прием помогает проводить аналогию между миром людей и миром природных явлений. *“He bowed and sighed and bowed again and watched the Princess cross the grass like summer rain and vanish through a portal”* [2, с. 31].

Еще одно стилистическое средство, часто используемое автором – эпитет. *“On the trees hung heavy musical instruments he had never dreamed of, and the people were dressed in a remarkable fashion and danced in a remarkable way”* [2, с. 70]. В приведенных выше примерах отражен явно сдержанный и обманчиво простой стиль Дж. Тербера; он выбирает краткие и точные фразы. Лишь одним словом или фразой передает настроение целой картины. *“Twenty hoofs thundered hotly through a haunted hollow of special sycamores hung with lighted lanterns and past a turquoise tarn”* [2, с. 19]. Здесь Дж. Тербер намеренно выбирает такие фразы для усиления волшебного настроения произведения. Автор обладает поразительным чувством слова, создает и описывает нужный образ. Архаизм ‘Tarn’ усиливает возвышенность повествования. И выражение ‘turquoise tarn’ действительно

является примером аллитерации, указывая на сказочный характер сюжета. “... *down a dark descent which led at last to a pale and perilous plain*” [2, с. 19]. Данный отрывок, представленный в заключительной части анализируемой сказки, воссоздает ощущение самой погони. Затем, быстро и неожиданно, обреченность оленя видна в предложении: “*The setting sun sank into the sea, seven stars shone suddenly in the sky, and the white deer's dreadful day was done, its race was run, for now it stood silent and still and shivering under the mighty crag*” [2, с. 19]. Эффект заключается в том, чтобы остановить в сознании читателя ощущение погони и воссоздать ощущение стремительности и неизбежности судьбы. Дж. Тербер мастерски переключает читателя от погони, множества сказочных образов и обратно, к неожиданной сцене.

Таким образом, можно утверждать, что отличительными чертами сказки Дж. Тербера «Белый олень» являются примеры использования аллитерации, эпитетов, сравнения. Рифмующиеся строки помогают автору усилить эффект сказочной обстановки и охарактеризовать место действия.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Писатели США. Краткие творческие биографии / Сост. и общ. редакция Я. Засурского, Г. Злобина, Ю. Ковалева. – М. : Радуга, 1990. – 624 с.
2. Thurber, J. The White Deer / J. Thurber [Electronic resource]. – Mode of access : [https://kupdf.net/download/white-deer-by-james-thurber\\_5984798cdc0d604d41300d17\\_pdf](https://kupdf.net/download/white-deer-by-james-thurber_5984798cdc0d604d41300d17_pdf). – Date of access : 22.03.2022.
3. The World of James Thurber: An Anatomy of Confusion/ C. Kenney [Electronic resource]. – Mode of access : [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/1425](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/1425). – Date of access : 22.03.2022

**К содержанию**

#### **Л. С. БЕРНАЦКАЯ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. Н. Столярчук

#### **СВОЕОБРАЗИЕ ИДИОСТИЛЯ С. ЛИКОКА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ ИЗ СБОРНИКА «ЛИТЕРАТУРНЫЕ КЛЯКСЫ»)**

Стивен Батлер Ликок – канадский писатель, юморист и сатирик. Литературное наследие С. Ликока включает большое количество юмористических рассказов и ярких литературных пародий. Он уделял внимание вопросам литературно-теоретического характера: о природе смеха, о юморе в литературе, о писательском мастерстве. Основным делом своей жизни писатель считал написание юмористических произведений, хотя писательскую деятельность начал сравнительно поздно. Первый сборник его рассказов «Литературные кляксы» (“Literary Lapses”) был опубликован в 1910 г., когда С. Ликоку было уже сорок лет. Благодаря этому канадский писатель приобрёл большую популярность как в своей родной стране, так и в других англо-

говорящих странах. С. Ликок работал в жанре короткого сатирического рассказа. Этот жанр чрезвычайно популярен как среди авторов, так и среди читателей. Основа популярности короткого сатирического рассказа, как правило, лежит в сюжетной линии и особенностях повествования. Внимание читателя сознательно сосредоточено на тех событиях, которые, по мнению автора, недостойны с точки зрения человеческих нравственных норм. Читателю предоставляется право оценить действия героя и сделать соответствующие выводы. В произведениях в этом жанре тесно переплетаются элементы лёгкого юмора и жёсткой социальной иронии.

С. Ликок создал новый тип юмористического рассказа. В живой, непринужденной форме, беседуя с читателем, он говорит о вещах значительных и злободневных. Автор нарушает рамки достоверного, не боится преувеличений. Развитие интриги имеет для него меньшее значение, чем воспроизведение «духа» изображаемого явления. Излюбленный прием – показ событий через восприятие рядового обывателя; однако и сам писатель становится одним из участников происходящего.

Одна из характерных техник, определяющая специфику манеры письма С. Ликока, – введение совершенно неожиданной детали или ситуации, которая находится в очевидном противоречии с традиционными идеями и узорами. Так, старый морской волк капитан Трум «жёстко, как и подобает матросу», даёт команду перед плаванием корабля («Затерянный среди зыбей, или Кораблекрушение в океане»). А потом вместо ожидаемого угрожающего крика следует обращение, уместное только с точки зрения учителя воскресной школы: *«Джентльмены, не переутомляйтесь. Помните, у нас еще уйма времени. Пожалуйста, не выходите без надобности на солнечек. Осторожно, Джонс, не споткнись о снасти – их, кажется, натянули чересчур высоко. Ай-ай-ай, Уильямс, ну как же ты так перемазался в смоле? На тебя и посмотреть-то страшно!»* [1].

С. Ликок также высмеивал спекулятивный рационализм, показав его полную непоследовательность перед лицом жизненно важных проблем. При этом он также высмеивал формы мещанского способа жизни. Его простодушный герой постоянно оказывается в нелепых ситуациях, так как не в состоянии понять смысл происходящего. Большинство работ С. Ликока посвящено разоблачению формализма институтов общества, духовной и практической неполноценности его жителей. Писатель интерпретирует всё это с ноткой юмора и даже сатиры. Общая правда, мораль, этика, правила поведения – результат формализма человеческих отношений в буржуазном обществе. Формализм буржуазной жизни оказывается доминирующим и воспринимается трагически.

С. Ликок смеялся над слепой доверчивостью людей, верящих в возможность коммуникации с «миром духов», занимающихся спиритизмом. Ирония многих его рассказов заключается в смелом смешении несовме-

стимого (цивилизация своими техническими достижениями врывается в мир духов, используется телефон, агентства для общения с духами и т. д.). Нарушаются рамки того, что истинно и возможно, возникают ситуации невероятные, абсурдные. Однако часто в рассказах С. Ликока громкий издательский смех уступает место печальной улыбке, ирония ситуаций не скрывает печальных сторон жизни. Автор пишет об эгоизме людей, о взаимном непонимании, об отчуждении, о том, как обманывают внешнее благополучие, насколько не уверены личные и дружеские связи.

Можно сделать вывод о том, что сатирический и юмористический эффект в рассказах С. Ликока достигается смешением разного рода лексических и грамматических средств, а также благодаря описанию совершенно неожиданной детали, что характерно для многих рассказов данного автора.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Leacock, S. A Lesson in Fiction / S. Leacock [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.online-literature.com/stephen-leacock/literary-lapses/29/>. – Date of access: 11.01.2022.

**К содержанию**

#### **Н. В. ВАЛЮКЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С.Пушкин

Научный руководитель – Е. Н. Стрижевич

#### **ОБРАЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ТВИТТЕР»**

Развитие информационных технологий повлекло за собой появление социальных сетей, таких как Инстаграм, ВКонтакте, Твиттер, Телеграмм и другие. Люди общаются переписываясь, отправляя друг другу видео - и аудиосообщения, присылая стикеры и гифы. Язык - это живой организм, который развивается под влиянием исторических, политических изменений, в том числе и развитием и популяризацией социальных сетей. Язык, используемый в интернете и социальных сетях, имеет свой уникальный набор лексических, грамматических и семиотических характеристик. Общение в сети все больше упрощается: сокращаются слова, придумываются новые, используются заимствования.

Неологизмы изучает такая лингвистическая наука, как неология. Так как это сравнительно новая наука, то терминология этой науки еще недостаточно сформирована. Ученые все еще спорят над определением понятия «неологизм», поэтому существует много вариантов определения. Согласно «Оксфордскому словарю английского языка», «неологизм – это недавно появившееся в языке слово, которое может быть в процессе входа в словарный состав языка, но еще не укрепившееся в нем» (Oxford English Dictionary). Интернет породил много неологизмов, таких как *selfie* ‘фотография самого себя’, *screen-*

*ager* ‘подросток, который очень много времени проводит перед экранами своих гаджетов’, *photobomb* ‘влезть в кадр, пока кто-то фотографируется’, *smartphone zombie* ‘человек, который медленно идет, не обращает внимания на окружающий мир, занят только смартфоном’, *iFinger* ‘означает палец, которым пользуются гаджетом во время приема пищи’ и другие.

Самыми распространенными способами образования неологизмов в Интернете являются следующие: словосложение, конверсия, сокращение и аффиксация (которая подразделяется на префиксацию суффиксацию).

На данный момент существует множество социальных сетей, некоторые из них рассчитаны на узкую целевую аудиторию, некоторые доступны для широкого пользования. Среди самых популярных социальных сетей мы выделяем Твиттер, как один из самых продуктивных источников неологизмов.

В Твиттере, популярной социальной сети, также образовалось много неологизмов. Само слово *twitter*, которое обозначало ‘птичий щебет’ приобрело новое значение – сообщение, пост в Твиттере. Затем, путем конверсии образовался глагол *to twitter* ‘общаться в Твиттере’. К неологизмам, образованным с помощью аффиксации (а именно префиксации) относят *retweet* ‘повторная публикация поста с обязательной ссылкой на источник’, *Untweeps* ‘приложение к Твиттеру, позволяющая автоматически удалять давно не обновлявшихся подписчиков’; слово *Listorious* ‘приложение с каталогом списков в Твиттер, в котором можно найти интересные подписки по разным категориям’ образовано с помощью суффиксации.

Путем словосложения в Твиттере появились такие неологизмы как *twitterati* = *Twitter* + *glitterati* ‘твиттер-элита, то есть люди, чьи каналы привлекают тысячи подписчиков’, *a twitterholic* = *Twitter* + *(-holic)* ‘человек, зависимый от Твиттера’, *tweeps* = *Twitter* + *people* ‘пользователи Твиттера’; *Runet* = *Russia* + *Internet* ‘российский сегмент Интернета’. Путем сокращения в социальной сети Твиттер образовались такие новые слова, как *DYK* ‘Did you know’; *EMA* ‘Email address’; *fav* ‘favorite’; *IMHO* ‘In my humble opinion’; *DM* ‘direct message’ и другие.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальные сети, в особенности Твиттер, способствуют появлению множества неологизмов в английском языке. Из-за быстрого развития информационных технологий английский язык оказывает значительное влияние на другие языки. Разумеется, развитие IT-индустрии также способствует изменению самого английского языка. Появляются новые слова, некоторые исчезают, другие принимают совершенно иное значение. Так как английский язык является мировым языком, то английские неологизмы распространяются быстро по всему миру благодаря Интернету. Неологизмы помогают ускорить и упростить общение в социальных сетях, а также улучшить понимание людей разных стран и культур.

**К содержанию**

**В. В. ВАНИФАНТЬЕВА**

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель – О. С. Алейникова

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА TED TALKS В РАЗВИТИИ ДИСКУТИВНЫХ НАВЫКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Главной целью обучения иностранному языку сегодня принято считать развитие коммуникативной компетенции, которая позволяет учащимся успешно использовать различные модели речевого поведения в соответствии с речевой ситуацией. Для достижения этой цели немаловажным является умение вести разноплановые дискуссии на иностранном языке. Ведь уровень коммуникативной компетенции определяется не столько механическим заучиванием и воспроизведением иноязычного материала, но в большей мере владением умениями осмысливать этот материал, выражать свою точку зрения, что, несомненно, приводит к его лучшему усвоению, пониманию и активизации в речевой деятельности.

Дискутивные навыки – это навыки, напрямую связанные с такими взаимосвязанными видами речевой деятельности, как говорение и аудирование. К дискутивным навыкам относятся, например, способность начать, вести и закончить разговор; создавать план и ход выступления; предвосхищать исхода разговора, реакции на слова и утверждения; понимать собеседника с первого раза и умение переспросить, если потребуется объяснение и т. д. [2].

Для достижения поставленной задачи по развитию дискутивных навыков обучающихся необходимо создать благоприятную иноязычную среду, что зачастую достигается путем использования аутентичных материалов. В настоящее время цифровых технологий особую актуальность приобретает аутентичный мультимедийный контент, внедрение которого позволяет изучающим английский язык преодолевать определенные трудности. Например, такой контент проявляет весьма высокий уровень эффективности при овладении произношением или в процессе преодоления затруднений при прослушивании и просмотре аутентичных видео- или аудиоматериалов. Аутентичная мультимедийная среда имитирует иноязычное окружение, выступая, таким образом, интерактивным средством обучения английскому языку.

Одной из широко известных организаций, предоставляющих аутентичный англоязычный контент, является платформа видеоконференций TED (Technology Entertainment Design). Данная платформа может быть рассмотрена как ресурс для использования аутентичных англоязычных материалов, пригодных для использования в рамках изучения широко спектра тем, в том числе и в старших классах учреждений общего среднего образования.

Перед учителем встает задача не только произвести отбор адекватного для восприятия материала, но и разработать комплекс упражнений, направленных на развитие дискуссионных навыков обучающихся. Следующая последовательность учебных действий позволит систематизировать работу по развитию навыков дискуссии на основе медиаконтента Ted Talks:

А) на предпросмотровом этапе: 1. Упражнения на снятие лексических, фонетических и грамматических трудностей. 2. Упражнения на прогнозирование возможного содержания видео по названию или картинкам. 3. Упражнения речевого характера на обсуждение потенциальной тематики видеоматериала.

Б) на демонстрационном этапе: 1. Упражнения на расположение картинок / смысловых частей в верном порядке. 2. Упражнения на выявление уровня понимания просмотренного (задания с множественными вариантами ответов, заполнение пропусков недостающей информацией и др.).

В) на постпросмотровом этапе: 1. Упражнения на развитие дискуссионных навыков с опорой на просмотренный видеоматериал (выявить, верны ли утверждения, и объяснить свой выбор; ответить на вопросы по теме видео и выразить свою точку зрения; обобщить высказанные мнения; ответить на вопросы, стимулирующие мыслительную деятельность и др.).

Для повышения беглости речи рекомендуется ознакомить обучающихся со списком фраз и словосочетаний, которые позволят им свободнее выражать мысли, поддерживать диалог и структурировать свою речь. К таким фразам можно отнести следующие: *I couldn't agree more...; Personally, I think...; I'm afraid, I disagree...; From my perspective...; I strongly believe...; If I were the speaker...* и т.п. Необходимо также поощрять использование слов-связок: *however, therefore, moreover, furthermore* и т. д.

Таким образом, использование интернет-ресурса Ted Talks в развитии навыков дискуссии позволяет повышать и общий уровень коммуникативной компетенции обучающихся. Более того, такая учебная работа способствует развитию не только говорения, как одного из основных видов речевой деятельности на иностранном языке, но и аудирования, позволяя учащимся узнавать в звучащем контексте определенные модели и конструкции языка. Мультимедийный контент проявляет довольно высокий уровень эффективности (при умелом использовании) в развитии навыков критического мышления, формирования личного мнения по различным проблемам современности, что ведет к постепенному снижению боязни высказываться на иностранном языке.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
2. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 3-rd ed. – London : Longman, 2002. – 371 p.

**К содержанию**

**В. Г. ВИДЗЯЙЛО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Г. В. Нестерчук

**ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ  
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Одним из необходимых условий успешного современного образования является поиск новых форм и приёмов обучения, что важно для формирования разносторонне развитой личности, которая будет способна жить и работать в постоянно меняющемся мире. По этой причине в методике преподавания иностранных языков особое место уделяется поиску активных методов и форм обучения, среди которых всё чаще используются методы интерактивного обучения, помогающие достигать более высокого уровня учебной деятельности обучающихся. Обучение иностранным языкам с использованием интерактивного подхода направлено на развитие коммуникативных навыков учащихся, а также на побуждение их к самостоятельному решению проблемных задач, активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, повышение мотивации к изучению иностранного языка, и как следствие, повышение качества обучения. Однако на сегодняшний день не все учителя в своей практике обращаются к интерактивному взаимодействию учащихся на уроке. В большинстве случаев уроки проводятся по традиционной методике, где доминирующую роль играет сам учитель, а учащиеся занимают место пассивных участников учебного процесса.

«Интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие, которое ведет к взаимопониманию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. При интерактивном обучении диалог строится на линиях «ученик – ученик» (работа в парах), «ученик – группа учащихся» (работа в группах), «ученик – аудитория» или «группа учащихся – аудитория» (презентация работы в группах), «ученик – компьютер» и т. д. Интерактивные методы исключают преобладание одного из участников учебного процесса. При интерактивном подходе к процессу обучения ученик из объекта воздействия трансформируется в субъект взаимодействия, он становится самостоятельным активным участником в ходе обучения, используя в работе собственный индивидуальный маршрут [1, с. 23].

Важной является и роль педагога в образовательном процессе. Если при традиционном обучении педагог играет роль лектора-эксперта, т. е. представляет новый учебный материал, даёт ответы на вопросы учащихся, то при интерактивном обучении педагог выступает уже в роли консультанта, кото-

рый обеспечивает результативную групповую коммуникацию, обращается к опыту учащихся, стимулирует их к самостоятельному разрешению проблем. Можно сказать, знания в процессе интерактивного обучения ученик приобретает не в готовой форме, а добывает их сам, в процессе собственной активности. Поэтому цель педагога – создать условия, при которых ученик будет открывать новое знание, конструировать и использовать его.

Основная идея интерактивного подхода направлена на выработку и развитие умений говорения, обеспечение совместной деятельности и повышение мотивации учащихся. Интерактивные формы обучения способствуют эффективному усвоению учебного материала, снижению трудностей, появляющихся в процессе обучения. Именно поэтому большинство ученых и педагогов склонны предполагать, что возрастает необходимость использования интерактивных форм обучения, которые обеспечивают большой запас времени на речевую практику для каждого ученика во время занятий по иностранному языку [2, с. 28].

Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения и включенность обучающихся в учебное взаимодействие, что делает продуктивным сам процесс обучения. Интерактивные методы отличаются своим разнообразием, благодаря которому каждый педагог может подобрать тот, который в наибольшей степени подходит для определенного урока, исходя из его темы, цели и задач. Наиболее популярными, применяемыми в практике преподавания иностранных языков являются ролевые игры, метод проектов, мозговой штурм и т. д.

Общеизвестно, что *игра* выступает ведущим видом деятельности для учащихся начальных классов, однако она может заинтересовать учащихся среднего и даже старшего звена. В процессе игры у детей вырабатывается привычка мыслить самостоятельно, сосредотачиваться, проявлять инициативу. Игры имеют две цели: 1) обучающую, которую преследует учитель, и 2) игровую, ради которой действует ученик. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Так, в средних классах можно эффективно использовать игру «Two truth and a lie» для тренировки изучаемой грамматической темы, когда учитель предлагает ученику назвать два правдивых факта о себе и один не соответствующий действительности, а остальные ученики получают задание отыскать среди предъявленных лживое утверждение. *Ролевые игры* предусматривают ситуацию, когда каждый из учащихся берет на себя определенную роль для достижения результата игры. Например, при изучении темы «Choosing a profession» учащимся могут быть предложены роли работника и работода-

ля. Перед работодателем стоит задача организовать и провести интервью при приеме на работу для работника, используя изученную лексику по теме.

У учащихся средних и старших вызывает интерес совместная работа в малых группах над тем или иным *проектом*. Каждая группа является ответственной за ту или иную область, которой заканчивается компьютерной презентацией. При подготовке проекта учащиеся учатся самостоятельно извлекать информацию и творчески применять полученные знания на практике. На заключительном этапе обсуждение ведётся в форме дискуссии, позволяющей развивать коммуникативную компетенцию учащихся.

*Мозговой штурм* – один из самых распространенных методов стимулирования творческой активности для решения проблемы, при котором участники предлагают как можно больше способов решить проблему, хотя некоторые способы могут быть и не вполне осуществимы. Задачей данного вида деятельности заключается в стимулировании учащихся выражать собственные мысли с использованием изученного языкового материала.

Таким образом, интерактивные методы обучения позволяют успешно развивать коммуникативные умения и навыки учащихся, обеспечивают необходимые условия для установления эмоциональных контактов между учащимися и учителем, а также приучают работать в команде. В конечном счете, значительно повышается качество подачи материала и результативность его усвоения, соответственно, растет и уровень мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никишина, И. В. Использование интерактивных форм и методов обучения как приоритетное направление технологизации образования : метод. пособие / И. В. Никишина. – Волгоград, 2001. – 245 с.
2. Щемелева, И. Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе : учеб.-метод. пособие / И. Ю. Щемелева [и др.]. – Орск : ОГТИ, 2009. – 118 с.
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2018. – 274 с.

**К содержанию**

#### **Г. А. ВОЛЬСКИЙ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Д. В. Архипов

#### **КАТЕГОРИЯ ИРРЕАЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

Ирреальность – некое образование, противоположное реальности, где реальность, философском понимании, это – бытие вещей, в противоположность небытию, возможному, вероятному. Иными словами, в объеме

понятия ирреальность правомерно включается все, что не относится к реальности или действительности.

В последние годы в рамках антропоцентрической парадигмы в круг научных интересов лингвистов вошли исследования ирреального в разных плоскостях: с точки зрения семантических особенностей языка, вербальной экспликации возможного, подсознательного и т. д. Под ирреальностью, таким образом, понимается онтологическое свойство объектов или действительности в целом, означающее их фактическое отсутствие в реальности: оценка, которая дана определенному онтологическому состоянию / явлению с позиции действительности / недействительности его существования [1, с. 238].

О значимости этой категории свидетельствуют многочисленные исследования на материале разных языков в языкознании. Существуют языки с четкой бинарной оппозицией между двумя типами глагольных форм; семантическое различие между ними находится где-то на периферии понятия (не)реальности описываемой ситуации. Эта грамматическая оппозиция обычно обозначается как «статус реальности», и два члена, составляющие парадигму, — это «Realis» и «Irrealis». Главная проблема здесь — отсутствие строгих определений реальности и ирреальности. Эта терминология была применена как в грамматиках отдельных языков, так и в общих дискуссиях о проблемах модальности. Однако, как показывает анализ, грамматические категории, на которые ссылаются эти термины, далеки от унификации в межязыковом отношении. Типы конструкций, отмеченные как «ирреалис» в одном языке, могут быть отмечены как «реалис» в других. Например, в некоторых языках императивы классифицируются как ирреалис, в других — как реалис; будущее время, вопросы и отрицательные конструкции также демонстрируют некоторую вариативность [2, с. 165].

Ирреальность может выражаться с помощью различных лексикограмматических разрядов слов: существительных, прилагательных, глаголов. Но именно глагол составляет универсальную единицу вербализации ирреальности. Категория ирреальности выражает множество значений. В частности, это те значения, которые связаны с познавательной оценкой ситуации говорящим. Говорящий может высказывать оценку ситуации, о наступлении которой в прошлом, настоящем или будущем ему неизвестно. Или же он может сообщать, в какой мере ситуация, о наступлении которой ему достоверно известно, совпадает с имевшейся у него ранее гипотезой. Кроме того, в сферу значений ирреалиса входит семантические зоны желания и намерения.

В лингвистике осуществляется анализ ирреальности как грамматической категории, модальной категории. Значительное количество исследователей изучали ирреальность на синтаксическом уровне, предпринимались попытки исследовать ирреальное в диахроническом аспекте.

Видится целесообразным принять точку зрения исследователей, которые полагают, что ирреальность не следует рассматривать как однородное значение бинарной категории статуса реальности, определяемое оппозицией между значением +реалис и значением – realis, и вслед за Т. Н. Никульшиной, рассматривать ирреальность как «суперкатегорию», охватывающую одновременно несколько областей [1, с. 166].

С этой точки зрения ирреальность – это такое же сложное концептуальное понятие, как и понятие модальности, хотя их и следует различать.

Лингвистическая значимость противопоставления реальности и ирреальности часто является предметом жарких дискуссий. Отсутствие явного обозначения статуса реальности в языке, расплывчатость характеристик ирреальности не позволяют отнести ирреальность к самостоятельной семантической категории. Поэтому несмотря на достаточно глубокую изученность этой проблемы в грамматике относительно глагола, вопросы экспликации ирреальности другими частями речи, как и лингвокогнитивной особенности ирреальности, остаются открытыми для обсуждения.

Джоан Байби считает, что универсальной категории ирреалиса не существует, а то, что называется ирреалисом в грамматических описаниях конкретных языков, представляет собой либо более частную категорию, которой следует присвоить другое, более точное название (например, «гипотетичность» или «контрафактичность»), либо конгломерат синхронно не связанных друг с другом значений, представляющих собой результаты грамматикализации одного и того же формального элемента в составе совершенно различных по своей семантике конструкций. Таким образом, он предлагает отказаться от понятия ирреалиса как от типологически неадекватного [1, с. 98].

Многим современным исследователям (О. В. Дрейфельд, Н. Ф. Шведова и др.) позиция Байби представляется слишком радикальной. По их мнению, ирреалис существует и как особая семантическая область, и как особая грамматическая категория (имеющая формальное выражение в глагольных системах многих языков), но его природа сложнее и необычнее, чем природа других грамматических категорий.

Таким образом, можно утверждать, что проблема статуса ирреальности до сих пор не решена. Ирреальность, выражаемая модальными глаголами, модальными словами и словосочетаниями, союзами, различными конструкциями и т. п., рассматривается, как правило, на морфологическом и синтаксическом уровнях в грамматическом аспекте. Однако такой подход ограничивает изучение семантики ирреального, сужая пределы его исследования. Ирреальность – это не только модальность, и её необходимо анализировать за счет привлечения и других языковых средств и рассматривать в различных аспектах.

Категория ирреальности является неотъемлемой частью процесса познания, отражения и понимания духовной культуры и составляет важный

фрагмент картины мира. Интерес языковедов в выявлении особенностей вербализации человеческих представлений о том, что реально существует лишь в нашем сознании, о нереальном мире, который моделируется на основе нашего восприятия реально существующего, определяет актуальность современных лингвистических исследований.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bybee, J. Language, usage and cognition / J. Bybee. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2010. – 276 p.
2. Никульшина, Т. Н. Ирреальность : лингвокогнитивный аспект исследования (на материале английского и украинского языков) / Т. Н. Никульшина // Известия южного федерального университета. Филологические науки. – 2013. – № 1. – С. 164 – 170.
3. Шведова, Н. Ф. Модальные глаголы и их использование в английском языке / Н. Ф. Шведова. – М. : Просвещение, 2003. – 238 с.
4. Kiefer, F. Modality / F. Kiefer // The Encyclopedia of Language and Linguistics. – Oxford, New York, Seoul, Tokyo, 1990. – 185p.

**К содержанию**

#### **Т. А. ВОРОБЬЁВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Д. В. Архипов

#### **ВЫМЫШЛЕННЫЕ ЯЗЫКИ (АРТЛАНГИ) В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

В современном мире практически ни одно литературное произведение жанра фэнтези или sci-fi не обходится без вымышленного языка, артланга. Даже некоторые детские игрушки обладают собственным языком, например, говорящий пушистый робот Furby.

Вымышленные языки – не используемые в реальности языки, которые являются частью вымышленных вселенных. В зависимости от степени проработанности они могут относиться к полноценным искусственным языкам или же к наброскам языков, которые, в таком случае, могут характеризоваться как жаргоны. Встречаются, как правило, в литературных кинопроизведениях, где они играют мирообразующую или сюжетообразующую роль, а также служат дополнительной характеристикой персонажей.

Особый интерес для современной лингвистики представляет грамматика вымышленных языков. Практически все популярные артланги имеют сложную и продуманную грамматическую структуру: почти все эти языки аналитические, они не имеют чёткого порядка слов и склонения по падежам.

В данной статье будут рассмотрены некоторые, самые популярные из выдуманных языков. Самым известным, пожалуй, является *квенья*, эльфийский язык, разработанный Дж. Р. Р. Толкиеном, который, в свою оче-

редь, является самым известным составителем артлангов, каждый из которых обладает проработанной лексикой и грамматикой.

Толкиен с детства увлекался конструированием языков, и даже придумал несколько со своими друзьями. Основой для квенья послужил финский язык, так же были задействованы латинский и греческий языки. В течение всего процесса создания языка лексика оставалась практически неизменной, грамматика же подвергалась переработке около четырёх раз. В окончательном варианте присутствует десять падежей, четыре числа. Существительные делятся на три склонения, а глаголы на два спряжения, среди которых есть множество исключений. Порядок слов гибкий и не имеет за собой чёткой структуры. Например: *Ai! laurië lantar lassi súrinen* – «Золотистым падать листьям на ветру». В данном примере прилагательное следует не за существительным, а за словом перед существительным; глагол же согласуется с числом идущего после него подлежащего. Квенья считается одним из самых совершенных лингвистических творений Толкиена, он точно отражает созданную им эльфийскую культуру.

Почётное второе место по известности занимает *клингон* – язык одной из инопланетных рас, родом из sci-fi вселенной Star Trek. Ровно, как и предыдущий, квенья, он имеет детально проработанную лексику, грамматику и синтаксис, и даже собственный институт – Институт клингонского языка, расположенный в Пенсильвании, США. Язык разработал лингвист Марк Окранд, объединив звуки, созданные актёром Джеймсом Духаном, с языками индейцев Северной Америки и санскритом. Эти языки были выбраны не случайно, а для подчёркивания «чужеродности» звучания. Грамматические правила подбирались по принципу «как реже всего говорят люди, что наименее характерно для большинства человеческих языков». Порядок слов в предложении следующий: объект – глагол – субъект.

Присутствуют так же очень интересные классы существительных: первый – это живые существа, владеющие речью, второй – части тела (не само тело!), а третий – это все остальные существительные. В дополнение к этому для существительных есть пять типов суффиксов.

Глаголы клингона обозначают только его аспект, время же обозначается контекстом предложения и наречиями времени. Так же, как у существительных, у клингонских глаголов есть суффиксы, только в этом случае их десять. Интересной особенностью является то, что, в отличие от многих языков, в клингонском отсутствует инфинитив. Клингонский язык не случайно занимает место в топе самых проработанных вымышленных языков, его сложная и продуманная грамматика отлично это демонстрирует.

Очень интересен язык ещё одной инопланетной синегокожей расы, на этот раз из фильма Джеймса Кэмерона «Аватар» – *на'ви*. Он был разработан профессором лингвистики из университета Южной Калифорнии Полом Фромме-

ром. На основе тридцати написанных Кэмероном слов Фроммер ведёт блог, где регулярно выкладывает дополнения к словарю и пояснения к грамматике.

В языке на'ви порядок слов, что обычно для артлангов, не фиксированный. Образование отрицательного предложения элементарно, достаточно всего лишь добавить частицу k(e). Глаголы спрягаются исключительно по временам, с добавлением суффикса внутрь корня слова. Понятие рода как такового в на'ви отсутствует, хотя и есть суффиксы, указывающие на половую принадлежность существа. Местоимения могут быть инклюзивными и эксклюзивными, то есть, слово «мы» будет звучать по-разному, в зависимости от того, вовлечён ли тот, к тому обращаются, или нет. Существительные в этом языке не могут существовать отдельно, всегда есть фраза-существительное, склоняющаяся по шести падежам, чьи суффиксы имеют несколько вариантов произношения.

Помимо классических единственного и множественного чисел, в языке на'ви присутствуют так же двойственное число (к примеру, два глаза, две руки) и даже тройственное, которое в естественных живых языках существует только среди местоимений. Так же, в языке на'ви существуют не только предлоги, но и не столь часто встречающиеся послелоги. Предлоги могут сливаться, образуя новые слова, а ещё они могут быть частями других слов.

В языке на'ви существуют и несклоняемые прилагательные, которые могут стоять как перед, так и после существительного, а также помечаются частицей «а» со стороны, ближайшей к существительному.

Интерес представляют числительные на'ви: поскольку на руках у них по четыре пальца, система счисления является восьмеричной. То есть, для обозначения числа больше восьми используются приставки, означающие количество восьмеричных десятков. Принимая во внимания всю проработанность грамматики на'ви, можно с уверенностью говорить о том, что над данным артлангом проделана долгая и кропотливая работа.

Таким образом, артланги не только добавляют сеттингу достоверности, создают соответствующий антураж, подчёркивая особенности искусственной вселенной, но и обеспечивают более глубокое погружение читателя (зрителя, игрока) в реальность вымышленного мира, дают дополнительную характеристику говорящим на нём персонажам. На минутный диалог могут уходить недели, месяцы совместной, кропотливой работы лингвистов и сценаристов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Conley, Tim. Encyclopedia of Fictional and Fantastic Languages / Tim Conley, Cain Stephen. – Greenwood Publishing Group, 2006. – 236 p.
2. Пиперски, А. Конструирование языков: От эсперанто до дотракийского / А. Пиперски. – М. : Альпина нон-фикшн, 2017. – 224 с.

**К содержанию**

**А. С. ГАЦОЛАЕВ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. В. Архипов

## **СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ КАУЗАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ**

Каузативность, как известно, это выражение причинно-следственных отношений, в которых воздействие субъекта или события вызывает действие, состояние, изменение качества другого субъекта.

В английском языке имеется достаточное количество глаголов, объединенных общим значением – «побуждение к действию». В лингвистике к ним применяется термин «каузативные».

Суть каузатива – описание ситуации, в то время как третьи лица осуществят какую-нибудь работу взамен подлежащего. В таких предложениях подлежащее не считается конкретным исполнителем, оно выступает в качестве организатора, и считается предпосылкой того, что будет сделано. Как следствие этого и название конструкции – *the causative form* (в переводе от *cause* – первопричина, *to cause* – вдохновлять, добиваться).

Значения категории каузативности весьма разнообразны, так как в ней переплетаются каузативные, каузальные, действенные и мотивированные смыслы. Семантика каузативных конструкций основывается не только на значении «причинности», но и рассматривается, как «побуждение к действию» с точки зрения прагматики. Актуальными при каузации объекта субъектом, считаются ситуации общения, статус собеседников, их возраст, нормы этикета и пр.

Существует несколько способов выражения каузативности в языке. Морфологический способ характеризуется как аффиксальный, то есть для выражения этого категориального понятия необходимо существование специальных аффиксальных морфем. Помимо морфологических каузативов, в языке встречаются и синтаксически производные каузативы (аналитические), где смысл каузации выражается вспомогательным словом (чаще – глаголом). Морфологические и аналитические каузативы образуют в совокупности класс грамматических каузативов, противопоставляемых лексическим каузативам, к которым относятся непрямые переходные глаголы, содержащие компонент каузировать в своём означаемом. В таких случаях язык использует отдельную лексическую единицу для обозначения каузативности. Лексический каузатив чаще всего выражает непосредственную каузацию, а грамматический – каузацию опосредованную.

Для выражения опосредованной каузации в английском языке широко используются синтаксические словосочетания типа *to have smb. do smth.* и *to make smb. do smth.* (обе системы грамматически синонимичны и пере-

водятся как: «вынудить кого-то сделать что-либо»), которые вызывают неоднозначную трактовку со стороны лингвистов. Дело в том, что данные системы и синонимичные им структуры *to cause smb. to do smth.* / «побудить кого-то создавать что-нибудь», *to order smb. to do smth.* / «приказать кому-либо что-нибудь выполнить», включают в себя неопределенные формы глагола, которые, раскрывают вторичную предикацию.

В английском языке каузативные отношения могут получить как эксплицитное, так и имплицитное выражение. Для обозначения каузации используются следующие грамматические средства:

1) словообразовательные аффиксы: приставка *en-*, суффиксы *-en*, *-ise/ize*, *-ate* (*encourage*, *centralize*, *nominate*);

2) аблаут как словообразовательное средство (*to lie – to lay*, *to sit – to set*, *to rise – to raise*);

3) конверсия (*dry – to dry*, *warm – to warm*, *clean – to clean*).

Однако словообразовательные средства не в состоянии конкурировать с лексико-грамматическими средствами – союзами, предлогами, существительными и глаголами каузативного значения. Они отличаются как качественным многообразием, так и более высокой частотностью употребления. Предлоги и союзы выступают как наиболее формализованные средства выражения каузации. При этом для предлогов (*because of*, *due to*, *for*, *after*, *of*) характерно функционирование в составе простого предложения: *The market closed early after technical problems.*

В роли каузативных связок используются так же именные средства, определяемые как «субстантивные коннекторы». К ним относятся существительные со значением причины, повода, мотива, результата, следствия: *reason*, *cause*, *effect*, *impact*, *influence*, *result*.

Все каузативные глаголы возможно разделить на 2 группы:

1) служебные каузативные глаголы;

2) знаменательные каузативные глаголы.

Служебные глаголы-каузативы выражают только константу каузации, то есть устанавливают отношения между каузирующим и каузируемым состояниями без уточнения самого характера воздействия. К таким глаголам относятся: *to cause*, *to set*, *to get*, *to keep*, *to have*, *to put*, *to force* и др.: *Results indicated that emotional display had a significant impact on determinations of both credibility and guilt.*

Помимо служебных каузативных глаголов, в выражении отношений каузальности используется большое количество знаменательных глаголов, которые не только оформляют отношения между каузирующим и каузируемым состояниями, но и одновременно называют либо терминальное состояние, приобретенное объектом (каузативные терминальные глаголы), либо уточняют способ осуществления каузации (каузативные инструментальные глаголы).

К терминальным каузативам относятся такие английские глаголы как to frighten, to cheer, to alarm, to destroy, to kill, to affect, to improve, to reduce и многие другие: *The earthquake in India have killed over a two hundred people.*

Инструментальными каузативными глаголами являются to hammer, to push, to hit, to nock и т. Д.: *Everybody hoped that his advisers might yet talk him out of it.*

Таким образом, ядро лексико-грамматического поля каузальности в английском языке является полицентричным: оно объединяет словообразовательные аффиксы, предлоги, союзы, существительные и служебные глаголы каузативного значения.

Категория каузативности – многогранная категория, которая отражает действительные связи между объектами внешнего мира и плотно связана с выражением причинно – следственных отношений.

Категория каузативности имеет достаточно богатый спектр средств реализации, а также имеет возможность передавать собственные смыслы словообразовательным, лексическим и контекстуальным способами.

**К содержанию**

**А. А. ГОДЕКОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. В. Нестерчук

## **ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Повседневная реальность последних лет свидетельствует о возросшем статусе иностранных языков в обществе. Сегодня ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что динамика общественной жизни страны и связанные с ней масштабы и направленность преобразований вызывают потребность в знании иностранного языка как одного из средств общения и познания окружающего мира. Овладение языком в искусственных условиях требует создания воображаемых ситуаций, способных спровоцировать общение на изучаемом языке для включения мотивационной и эмоциональной сфер личности учащегося. В рамках данного предмета есть возможность использовать творческие задания и упражнения, которые требуют от учащихся определенной познавательной активности и учат их пользоваться языковым материалом для выражения собственных мыслей.

Широкие возможности для формирования и развития познавательной деятельности даёт внедрение интерактивных технологий в процесс обучения иностранному языку, обеспечивающих психологически комфортную среду и гуманитарно-коммуникативное взаимодействие субъектов образовательной деятельности. Сторонники данного подхода уделяют большое

внимание организации активной деятельности самих учащихся по усвоению новых знаний, стимулированию познавательной активности.

Технология интерактивного обучения основана на использовании различных методических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе (в парах, в малых группах) с целью совместного решения коммуникативных задач. Интерактивное обучение имеет ряд преимуществ, которые, прежде всего, связаны с групповым взаимодействием всех участников и с эмоциональной включенностью и активностью каждого в процессе работы. Она позволяет за достаточно короткий срок передавать довольно большой объём знаний, обеспечить высокий уровень овладения учащимися изучаемого материала и закрепления его на практике. Интерактивные методы обучения выходят далеко за пределы учебных занятий, они являются средством самопознания и познания встречаемых людей, формируют мировоззрение, способствуют личностному развитию и пониманию поступков и мотивов поведения окружающих, развивают у учащихся коммуникативную компетентность, столь нужную во взрослой жизни. Таким образом, они решают одновременно три задачи: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально-ориентированную, результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства.

Для опытных педагогов, конечно, такие формы обучения во взаимодействии, как диалогическая парная, групповая, игровая не новы. Обучение в сотрудничестве используется в педагогике довольно длительное время. Однако, хотелось бы подчеркнуть главную идею обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто выполнять что-то вместе. Убедиться в преимуществе и результативности стратегии интерактивного обучения возможно только при непосредственной её реализации в педагогической деятельности. Существующее в настоящее время множество методов интерактивного обучения позволяет осуществлять данный процесс достаточно успешно. Говоря «интерактивные методы», мы делаем акцент на интерактивность самого метода, при использовании которого важным аспектом является активность ученика. Изменения в деятельности на занятии требуют от учащегося нового отношения и подхода к учению: раньше он полностью подчинялся педагогу, а теперь от него ждут проявлений активности – высказать свои мысли, идеи и сомнения; изменить правила взаимодействия с педагогом и одноклассниками, нормы самооценки, способы анализа своей учебной деятельности.

Применение технологии интерактивного обучения позволяет учителю выстроить целую систему взаимодействий (учитель – учащийся, учитель – класс, учащийся – класс, учащийся – учащийся, группа – группа), которая связывает учебную деятельность учащегося и его межличностное познавательное общение. Другими словами, интерактивные методы обучения – это

специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Интерактивное обучение позволяет проявляться творческому базису личности, так как активизирует внутренние её механизмы, пробуждают самостоятельный интерес к познанию. Место учителя сводится к направлению деятельности учащегося как активного участника процесса обучения на достижение цели: он не просто слушает учителя, а добывает знания самостоятельно, познаёт суть через понимание и поиск этих знаний.

Стратегия использования интерактивных методов обучения даёт возможность интенсифицировать учебную деятельность на разных этапах урока и при работе с разными видами речевой деятельности и аспектами языка. Так при изучении грамматики часто используется метод «Let's Learn Together», когда учащимся предлагается заполнить таблицу с графами «Случаи употребления», «Указатели» и «Схемы», например по теме Present Perfect Continuous. Учащиеся делятся на три группы, которым выдаются карточки с предложениями, и каждая команда выполняет свою функцию. Первая группа выявляет основные случаи употребления времени, описывает обозначаемые им действия; вторая находит указатели, слова-помощники; третья составляет схемы утвердительного, отрицательного и вопросительного предложений. Таким образом, таблица заполняется, получается готовое правило для заучивания дома. Используя метод «Jigsaw» все группы заполняют свою таблицу целиком. В каждой команде есть эксперты по «случаям употребления», «указателям», «схемам». Они встречаются, советуются, затем приносят информацию в свои группы. В результате взаимодействия учащиеся систематизируют знания по изучаемой теме.

Учащимся особенно нравится работать с текстом, разбившись на команды. Вся команда работает над одним и тем же материалом, но при этом каждый член группы получает задание, которое разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп для обсуждения и консультаций по интересующим вопросам, а затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе, что внимательно выслушивается, запоминается или записывается. На заключительном этапе учитель может задать любому ученику в группе вопрос по теме, либо учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который оценивается, а результаты группы суммируются для определения победителя.

Таким образом, интерактивные методы обучения ориентируют учащихся на мобилизацию познавательных сил и стремлений, на пробуждение самостоятельного интереса к познанию, становление собственных способов деятельности, умение концентрироваться на творческом процессе и получать от него удовольствие.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курбатова, М. Ю. Игровые приёмы обучения грамматике английского языка на начальном этапе / М. Ю. Курбатова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 3. – С. 26–29.
2. Шавкиева, Д. Ш. Применение интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам / Д. Ш. Шавкиева, Н. А. Абдукадырова, Д. К. Камалова // Молодой ученый. – 2014. – №10. – С. 450–451.

**К содержанию****У. А. ГОНЧАРОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОДОВ  
В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Современный этап развития мирового сообщества открывает новые возможности культурной и межкультурной коммуникации, сегодня межкультурная коммуникация, широко трактуемая как общение между представителями различных культур, предполагает взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Но в межкультурной коммуникации между представителями разных культур и носителями разных языков существует множество проблем. Среди них основными являются те, которые непосредственно связаны с важнейшими компонентами межкультурной коммуникации, включающими языки и культуры, участвующие в процессе межкультурной коммуникации. Знание языков не всегда гарантирует взаимопонимание и успех в коммуникативном процессе. Не исключены ситуации, когда участники интерпретируют речь представителя другой культуры в соответствии со своими собственными культурными конвенциями и ожиданиями. И если культурные конвенции значительно разнятся, то легко могут возникнуть недоразумение и недопонимание, что может привести к полному разрыву отношений. Чтобы избежать недоразумений в процессе межкультурной коммуникации, необходим посредник, репрезентирующий информацию в другой языковой и культурной среде. Данная функция отводится переводчику, от компетентности которого полностью зависит успех межкультурной коммуникации и который должен не только владеть двумя языками, но и быть бикультурной личностью. Таким образом, перевод в современном переводе рассматривается как часть опосредованной культурой межъязыковой коммуникации, в которой участвует языковой посредник, переводчик. Для достижения взаимопонимания процессе

перевода необходимо, чтобы информация, которой обмениваются участники, передавалась и воспринималась максимально полно и точно.

Процесс перевода является сложным и происходит на многих уровнях одновременно. Однако, людям, некомпетентным в области перевода и лингвистики, он часто кажется фальшиво простым: переводчик просто берет то, что написано на языке А и переводит его на язык В. Если он хорошо знает оба языка, то это не должно быть сложно, и часто считается, что если у переводчика возникли проблемы, то только потому, что он недостаточно хорошо владеет одним из используемых языков.

Однако, если мы рассмотрим этот процесс более внимательно, то обнаружим, что он не так прост. Существует множество способов взглянуть на перевод, но одно кажется очевидным: перевод - это процесс принятия решения. Из этого следует, что переводчик постоянно сталкивается с необходимостью делать выбор между определенным количеством альтернатив, и хотя все альтернативы могут быть действительны сами по себе, они не эквивалентны.

Вариант перевода, который выберет переводчик в той или иной ситуации, скорее всего, не окажет большого влияния на конечный продукт. Однако, сумма всех разнообразных выборов, как основных, так и второстепенных, оказывает очень большое влияние на окончательный перевод в целом. Именно эта сумма вариантов и способ их взаимодействия определяет конечный эффект, конечный смысл, конечное ощущение перевода, и, действительно, создает сам перевод.

Представитель культуры, кулинария которой не знает сыра, поймет английское слово cheese (сыр) только в том случае, если он знает, что на этом языке слово cheese означает "продукт питания, сделанный из свернувшегося молока", при условии, что он, хотя бы чисто лингвистически, знаком с понятием "свернувшееся молоко".

Мы никогда не пробовали ни амброзии, ни нектара и обладаем только лингвистическим знанием слов «амброзия», «нектар», а также слова «боги» – названия мифических потребителей этих продуктов; однако мы понимаем эти слова и знаем, в каком контексте они обычно употребляются.

Значение слов «яблоко», «нектар», «знакомство», и вообще любого слова и любой фразы является несомненно лингвистическим или, если выражаться более точно и обобщенно, - семиотическим фактом.

Если рассматривать значение слова «сыр», то его невозможно вывести из нелингвистического знания вкуса чеддера или камамбера без помощи словесного обозначения. Чтобы ввести незнакомое слово, требуется некий набор лингвистических знаков. Для лингвистов, а также носителей языка, значением любого лингвистического знака является его перевод в другой знак.

Различаются три способа интерпретации вербального знака: он может быть переведен в другие знаки того же языка, на другой язык, или же в

другую, невербальную систему символов. Этим трем видам перевода можно дать следующие названия:

1) Внутриязыковой перевод, или переименование – интерпретация вербальных знаков с помощью других знаков того же языка.

2) Межъязыковой перевод, или собственно перевод, – интерпретация вербальных знаков посредством какого-либо другого языка.

3) Межсемиотический перевод, или трансмутация, – интерпретация вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем.

При внутриязыковом переводе слова используется либо другое слово, более или менее синонимичное первому, либо парафраза. Однако синонимы, как правило, не обладают полной эквивалентностью, например: *Every celibate is a bachelor, but not every bachelor is a celibate* (Каждый давший обет безбрачия, - холостяк, но не каждый холостяк – это человек, давший обет безбрачия).

Точно так же на уровне межъязыкового перевода обычно нет полной эквивалентности между единицами кода, но сообщения, в которых они используются, могут служить адекватными интерпретациями иностранных кодовых единиц или целых сообщений. Английское слово *cheese* не полностью соответствует своему обычному гетерониму «сыр», потому что его разновидность – *cottage cheese* (творог) на русском языке не обозначает «сыр». По-русски можно сказать: «Принеси сыр и творог» – *Bring cheese and [sic!] cottage cheese*.

Следует отметить, что чаще всего при переводе с одного языка на другой происходит не подстановка одних кодовых единиц вместо других, а замена одного целого сообщения другим. Такой перевод представляет собой косвенную речь; переводчик перекодирует и передает сообщение, полученное им из какого-то источника. Таким образом, в переводе участвуют два эквивалентных сообщения, в двух различных кодах.

Эквивалентность при существовании различия – это кардинальная проблема языка и центральная проблема лингвистики. Как и любой получатель вербального сообщения, лингвист является его интерпретатором. Наука о языке не может интерпретировать ни одного лингвистического явления без перевода его знаков в другие знаки той же системы или в знаки другой системы. Любое сравнение двух языков предполагает рассмотрение их взаимной переводимости.

Широко распространенная практика межъязыковой коммуникации, в частности переводческая деятельность, должна постоянно находиться под пристальным наблюдением лингвистической науки. Трудно переоценить, насколько велика насущная необходимость, а также какова теоретическая и практическая ценность двуязычных словарей, которые давали бы тщательно выполненные сравнительные дефиниции всех соответствующих единиц в отношении их значения и сферы употребления.

Точно так же необходимы двуязычные грамматики, в которых указывалось бы, что объединяет и что различает эту пару языков в выборе и разграничении грамматических категорий.

Весь познавательный опыт и его классификацию можно выразить на любом существующем языке. Там, где отсутствует понятие или слово, можно разнообразить и обогащать терминологию путем слов-заимствований, калек, неологизмов, семантических сдвигов и, наконец, с помощью парафраз. Однако, отсутствие в языке перевода какого-либо грамматического явления отнюдь не означает невозможности точной передачи всей понятийной информации, содержащейся в оригинале. Если в данном языке отсутствует какая-либо грамматическая категория, ее значение может быть передано на этот язык лексическим путем. Форма двойственного числа, как, например, старорусское «брата» переводится с помощью числительного: two brothers (два брата). Труднее точно следовать оригиналу, когда мы переводим на язык, в котором есть грамматическая категория, отсутствующая в языке оригинала.

Поскольку информация, которой требуют английская и русская грамматические структуры, неодинакова, мы имеем два совершенно разных набора ситуаций с возможностью того или иного выбора; поэтому цепочка переводов одного и того же изолированного предложения с английского языка на русский и обратно может привести к полному искажению исходного смысла.

Из этого следует, что языки различаются между собой главным образом в том, что в них не может не быть выражено, а не в том, что в них может быть выражено.

Переводческие исследования обычно включают два текста: текст на языке оригинала и текст на целевом языке. Однако читатель переводимого текста знает только языковую версию, на основании которой он оценивает оригинал. В переводческих исследованиях перечисляются многие причины расхождений между исходным и целевым текстом и оцениваются такие расхождения. Некоторые из различий являются результатом различий между культурой оригинала и целевого текста и стандартами исходной и целевой литературы и вводятся переводчиком или издателем. Другие же просто вытекают из различий между языком оригинала и языком перевода.

Установление взаимопонимание между людьми с различными культурными историями становится проще и привычнее в результате глобализации. В то же время, сама глобализация благоприятно влияет на развитие таких областей, как перевод, который объединяет культуры. Каждый год этот процесс ускоряется, в том числе по причине высокой степени развитости компьютерных технологий.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комиссаров, В. Н. Текст и перевод / В. Н. Комиссаров, Л. А. Черняховская, Л. К. Латышев. – М. : Наука, 1988. – 164 с.

2. Harris, B. Language, Interpretation and Communication / B. Harris, B. Sherwood. – New York : Plenum Press, 1978. – P. 155–170.

3. Benner, S. E. New voices: linguistic aspects of translation theory and application to the works of three Ecuadorean women writers / S. E. Benner. – Iowa : Iowa State University, 1994. – P. 4–8.

**К содержанию**

## **О. С. ГОРБАЦКАЯ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

### **ДЕОНИМИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Процессы деонимизации имен собственных различных видов представляют большой интерес для таких дисциплин, как теоретический и практический перевод, история развития языка, лингвокультурология. Обладая национально-культурными специфическими особенностями, деонимизация находит широкое отражение во многих языках и культурах мира на различных этапах их становления.

Лексическая система языка состоит из двух основных корпусов лексики: имен нарицательных и имен собственных. Подсистема имен собственных является неотъемлемой частью языка. Она носит сложный характер и служит для именованья людей, животных, географических объектов, различных предметов материальной и духовной культуры. К именам собственным относятся названия как реально существующих объектов, так и наименования предметов, созданных фантазией человека – имена богов, мифических существ, персонажей художественной литературы.

Функциональное и языковое своеобразие имен собственных привело к тому, что их стали изучать в особой отрасли языкознания – ономастике, что в переводе с греческого означает «искусство давать имена».

Процесс перехода от имен собственных к именам нарицательным называется деонимизацией. Имена нарицательные, образованные таким путем называются эпонимами. Термин «эпоним» древнегреческого происхождения (*εponυμος*) и в буквальном переводе означает «давший имя». Эпонимом называли лицо, от имени которого произведено название народа, местности. Такую трактовку рассматриваемой лексической единицы дает О. С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» [1, с. 528]. Данная трактовка термина не используется в настоящее время.

Примерно с 60–80-х годов XX века начинает фигурировать термин «эпóним». Перенос ударения означал одновременно и изменение семантики слова. Теперь словом «эпóним» обозначается тот объект, на который

перешло личное имя – явление, процесс или какой-либо метод, названный в честь человека, который впервые обнаружил, изобрел или описал их.

Эпонимы часто встречаются в науке и технике. В ботанике, например, в честь ученых названы сотни растений: фуксия (*fuchsia*) названа в честь Леонардо Фуксия, далия (*dahlia*) – в честь Андерса Даля [2]. В физике – это единицы измерения, названные в честь ученых-физиков – герц, ом, вольт, ватт и многие другие.

Можно выделить различные подходы к изучению эпонимов. Существует классификация эпонимов по происхождению:

- слова-эпонимы, восходящие к *антропонимам* (антропоним – имя собственное, идентифицирующее человека). Например, торт «наполеон» по легенде обязан названием императору Наполеону Бонапарту, любившему этот десерт;

- слова-эпонимы, восходящие к *мифонимам* (мифоним – собственное имя вымышленного объекта любой категории (героя, божества, демонического персонажа, места) в мифах и сказаниях). Например, вулкан получил свое название в честь бога Гефеста, который в древнеримской мифологии называется Вулканом;

- слова-эпонимы, восходящие к *топонимам* (топоним – имя собственное, обозначающее название географического объекта). Например, твид – ткань, наименование которой произошло от названия реки в Шотландии.

Помимо классификации эпонимов по происхождению, существует классификация эпонимов по способу образования. Эпонимы бывают производные и производные. Непроизводные эпонимы – это эпонимы, которые возникли в результате перехода имени собственного в нарицательное без каких-либо изменений (оливье, силуэт, ватман). Производные эпонимы – это эпонимы, которые образованы суффиксальным способом, способом сложения и аббревиации (никотин, менделевий, вольт-амперметр).

Самая обширная классификация представлена делением эпонимов на различные лексико-семантические группы. Это могут быть названия животных, растений, продуктов питания, музыкальных инструментов, слова-термины, виды тканей, одежды и многие другие.

Таким образом, деонимизация как один из способов словообразования обогащает английский язык и является предметом лингвистических исследований. Изучение данного процесса дает возможность глубже проникать в специфику культурного фона того или иного языка.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.

2. Блау, М. Г. Судьба эпонимов. 300 историй происхождений слов. Словарь-справочник [Электронный ресурс] / М. Г. Блау. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=117134&p=1>. – Дата обращения: 10.03.2022.

**К содержанию**

## **О. С. ГОРБАЦКАЯ**

Брест, БрГУ имени А. С.Пушкина

Научный руководитель – Н. А. Тарасевич

### **ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЁМ В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ С КОНЦЕПТОМ «ДОМ»**

Выразительность и экспрессивность относятся к сущностным функциям языка, средствами выражения которых могут являться повторы.

В создании выразительности и запоминаемости, например, английских пословиц участвуют стилистические и языковые фигуры речи, которые чаще всего используются в художественных произведениях. Умение найти точные слова для наименования тех или иных понятий помогает добиться краткости в выражении мысли, и, напротив, стилистическая беспомощность автора нередко приводит к речевой избыточности – многословию. На многословие неоднократно обращали внимание как учёные, так и писатели. А. М. Горький писал, что лаконизм, как и точность изложения, даются нелегко, поскольку «...крайне трудно найти точные слова и поставить так, чтобы немногим было сказано много, «чтобы словам было тесно, мыслям – просторно»». [1, с. 409]

Повторение слов следует отличать от таких стилистических явлений, как тавтология и плеоназм, хотя и они считаются проявлением речевой избыточности. Плеоназм и тавтология возникают из-за присутствия в предложении вместо одного слова двух, то есть с ненамеренным повторением одного и того же лексического значения (*a round circle; a widow woman*).

Повторы не всегда свидетельствуют о неумении автора чётко и лаконично сформулировать мысль. Повторение является одним из наиболее часто используемых языковых средств создания экспрессивности и образности высказывания. Повторы в праве считаются средством интенсификации содержания высказывания, оказывают воздействия на адресата, привлекая его внимание. «Повторение, – пишет французский лингвист Жозеф Вандриес, – есть также один из приёмов, вышедших из языка эффективного. Этот приём, будучи применён к языку логическому, превратился в простое грамматическое орудие. Его исходную точку мы видим в волнении, сопровождающем выражение чувства, доведенного до его высшего напряжения» [2, с. 147].

Повтор в современных отечественных и зарубежных исследованиях рассматривается в рамках нескольких научных направлений: стилистика, риторика, теория речевого воздействия, теория текста и поэтика. В общем,

под повтором в стилистике понимается «фигура речи, которая состоит в повторении звуков, слов, морфем, синонимов или синтаксических конструкций в условиях достаточной тесноты ряда». [3, с. 182]

Исходя из принципа ярусного расположения единиц в языковой системе, при описании типов повтора в английских пословицах может быть применён формальный (уровневый) подход. На его основании выделяются фонетические, морфемные словообразовательные, словоизменительные, семантические, лексические и другие повторы.

В свою очередь, лексические повторы – уникальное по своим формальным, коммуникативным и прагматическим характеристикам явление, совмещающее свойства единиц различных уровней языка. Лексические повторы как выразительное средство заключается в повторе тех слов, которые несут смысловую нагрузку, тем самым помогают выделить важное понятие в тексте.

Повторение – важное языковое средство, которое влияет на восприятие пословиц и поговорок, это эффективный и часто применяемый способ сделать короткий текст ярким и выразительным.

По мнению Ш. Арора, повтор выступает ключевым принципом оформления пословичного текста. Пословицы – уникальные по своим коммуникативным признакам синкретичные образования, совмещающие свойства единиц различных уровней языковой системы. Анализ типов и сочетаний повторов в пословицах самобытных по своим «формальным и коммуникативным признакам этнолингвокультурных мини-текстов» [4, с. 146] способен раскрыть стилистический и функциональный потенциал повтора.

К средствам ритмизации и аттракции в английских пословицах справедливо относят повторы, которые, с одной стороны, ведут к связности пословичного текста, с другой, способствуют его выразительности и интенсификации, обеспечивая лёгкость запоминания.

Сущность любой пословицы и поговорки заключается в том, что она предназначена для выражения мыслей о ценностях мира. Каждая пословица и поговорка имеет связь с концептом как ключевым словом, подлежащим оценке. Концепт как сложный ментальный комплекс включает в себя, помимо смыслового содержания, ещё и оценку, отношение человека к тому или иному отражаемому объекту. С концептом «дом» в той или иной мере соотнесены все важнейшие категории жизни человека.

В пословицах концептом «дом» лексический повтор встречается в рамках как одного простого структурно законченного предложения (*[The house is a fine house] when good folks are within*), так и сложного (*[He has no home] (whose home is everywhere)*). Подобное понимание лексического повтора подразумевает использование в пословичном тексте одной и той же лексической единицы (в данном случае – *house, home*). При этом важно учитывать тот факт, что повторяющиеся единицы должны быть распо-

жены достаточно близко друг от друга, для того чтобы повтор был замечен адресатом: *Owner should bring honor to the **house**, not the **house** to the owner.*

В качестве повторяющихся частей речи, выраженных лексическими единицами, могут относиться как знаменательные (имя прилагательное, имя числительное, наречие), так и служебные части речи. Чаще всего – это имя существительное (*A **house** without a dog, a cat, or a little child is a **house** without joy or laughter*).

Особое место отводится пословицам, в которых используется такое выразительное средство, как кольцевой повтор, или эллипс. Это тот случай, когда повторяемая лексема находится в начальной и конечной позиции, например, ***Home**, sweet **home*** – в русском языке примерное соответствие – дом, милый дом. Данный кольцевой повтор способствует логическому выделению смыслообразующего слова в тексте: ***home***.

Пословицы тесно связаны с прагматикой сообщаемого и характеризуются экспрессивной направленностью. Значительной экспрессивностью характеризуются пословицы с сочетанием нескольких типов повтора, например, лексического и корневого (наличие однокоренной пары слов, а именно имени существительного и прилагательного *home–homely*): ***Home** is **home** though it's never so **homely***.

Известно, что для выражения понятия «дом» в английском языке имеются две лексемы – «*home*» и «*house*», образующие, соответственно, два комплекса значений и являющимися словарными синонимами для слова «дом»: *Men make **houses**, women make **homes**. A **house** is not a **home***. Это пример синонимического повтора. Сущность синонимического повтора заключается в том, что для выражения одной и той же мысли используются синонимические средства (слова или фразы) для выражения оттенка значения. Различие между лексемами «*home*» и «*house*», в том, что *house* обозначает конкретное здание, не всегда жилое, а *home* – более абстрактное понятие места и атмосферы, отражающее эмоциональное отношение и привязанность человека к любому месту, где человек чувствует себя наиболее хорошо (***Home** is where the heart is*). Слова *home* и *house* относятся к строению, дому, но имеют разные психологические и эмоциональные коннотации (*A **house** is made of walls and beams, but a **home** is built with love and dreams*).

Таким образом, лексический повтор как стилистический приём и выразительное средство придаёт пословице особую точность, ясность и строгость, выступает своеобразным лексическим лейтмотивом. Так как пословицы и поговорки отличаются регулярностью употребления, можно заключить, что в них действительно выражены наиболее актуальные понятия, суждения их носителей. Данный стилистический приём делает пословицы эмоциональным отражением мудрости создавшего их народа и способствуют их удивительному долголетию и живучести в языке, и в культуре.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горький, М. Собрание сочинений в 30 т. / М. Горький. М. : ГОСЛИТИЗДАТ, 1949–1956. – Т. 24. – 490 с.
2. Вандриес, Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю = Le langage. Introduction linguistique a l'histoire : [пер. с фр.] / Ж. Вандриес ; авт. примеч. П. С. Кузнецов ; ред. и авт. предисл. Р. О. Шор. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС, 2001. – 408 с.
3. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика деконструирования). М., 2003. – 300 с.
4. Гриченко, Л. В. Пословица как особый тип текста: проблема статуса / Л. В. Гриченко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. – № 1. – С. 144–147.

**К содержанию****А. В. ГОРГУН**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
 Научный руководитель – С. Н. Дягель

**ОНОМАСТИКОН СКАЗОЧНОГО РОМАНА  
 М. ЭНДЕ «БЕСКОНЕЧНАЯ ИСТОРИЯ»**

Имена собственные, которые включены в композицию произведения, тесно переплетены с его содержанием. Изучение имен собственных в художественном произведении, т.е. литературная ономастика, прежде всего вытекает из необходимости более глубокого понимания произведения искусства. В настоящее время ономастика – это особый раздел языкознания, который занимается изучением собственных имен. Собственные имена, относящиеся к людям, называются антропонимами, к географическим названиям – топонимами [1]. Наиболее ярко и плодотворно потенциал ономастики раскрывается в сказочных текстах, так как особенностью антропонимов и топонимов волшебных сказок является их обобщающий характер, проявляющийся в способности именовать тип героя, не только обозначать, но и характеризовать именованное, раскрывать его различные свойства и тем самым преодолевать свою онимную природу и условно превращаться в нарицательное обозначение. Семантика имени есть главный источник информации как о самом герое, так и о лингвокультурном сказочном пространстве [2].

Роман «Бесконечная история» Михаэля Энде является ярким примером того, что наименования очень важны для отражения сути вещей. Сказочный роман, который возымел огромный успех после выхода в свет в 1979 году, рассказывает историю мальчика по имени Бастиан, который при помощи книги попадает в сказочную страну Фантазию (*Phantasiën*). Он, отвергнутый сверстниками в своем мире, пытается помочь жителям параллельной вселенной спасти их страну от исчезновения. Для спасения необходимо, чтобы человеческий ребенок дал новое имя правительнице Фантазии.

Ономастикон сказки достаточно разнообразен: начиная от множества антропонимов и топонимов, заканчивая наименованиями сил природы. М. Энде моделирует особое ономастическое пространство, в котором в форме языковой и интертекстуальной игры проявляется игровая поэтика. Игровая поэтика – это категория, имеющая отношение к игровому тексту. Под игровым текстом, в свою очередь, подразумевается такой художественный текст, главной задачей которого является установление особых, игровых взаимоотношений между читателем и текстом. Игра в литературной сказке является текстообразующим фактором, она находит свое отражение на всех уровнях текста (фонетически-графическом, словообразовательном, лексическом, синтаксическом, морфологическом) [3].

Чаще всего игровая поэтика М.Эндепроявляется в именах персонажей романа: *Blubb*, *Ückück*, *Wuschwusul*, *Pjörnrachzarch*, *Ygramul*, *Graograman*. В данном случае игра проявляется на фонетическом уровне способностью отдельных звуков или их сочетаний передавать самостоятельное содержание, т.е. звуко-символизмом.

Далее, рассматривая словообразовательный уровень, можно отметить, что игра проявляет себя в топонимах романа. Наблюдается столкновение семантически несовместимых слов: *Tränensee*, *Silberberge*, *Heulewald*, *Nebelmeer*. На лексико-семантическом уровне языковая игра раскрывает себя на примере некоторых имен персонажей: так, например, имя *Ur-UnkeUmpf* производное от *der Sumpf*, имя другого персонажа *Hynreck* произошло от слова *der Recke*.

Используя прием поэтической игры, автор стремится подчеркнуть важность имен собственных в произведении, выделить среди всех персонажей главных героев. При помощи мифонимов – имен, связанных с мифами, сказками, преданиями – и аллитерации имен М.Энде выделяет некоторых персонажей в специальную группу, т. е. дает понять, что они являются главными героями его романа. Тройная аллитерация встречается в имени главного героя Бастиан Бальтазар Букс (*Bastian Balthasar Bux*). О его полном имени мы узнаем, когда он приходит в антикварную лавку, хозяином которой является мужчина с не менее удивительным и говорящим именем Карл Конрад Кореандер (*Karl Konrad Koreander*). Уже в самом начале истории можно сделать вывод, что эти два персонажа связаны, можно предположить, что автор дает читателю какую-то подсказку. В конце романа можно провести параллель между схожестью имен и понять смысл «подсказки», ведь мистер Кореандер, как и Бастиан, когда-то побывал в Фантазии и дал правительнице новое имя.

Не менее говорящим именем обладает правительница страны Фантазии – Детская Императрица (*die Kindliche Kaiserin*) или, как еще ее называют за способность исполнять желания, Золотогразая Исполнительница Желаний (*Goldäugige Gebieterin der Wünsche*). Без описания можно сделать выводы о внешности и возможностях героини романа.

Мифонимы представлены в именах таких персонажей как Атрейо, Цейрон, Аргакс (*Atréju, Cairon* и *Argax*). Атрейо – это второй главный герой, который является жителем страны Фантазии и существует только в ее пределах. На его судьбу выпала важная миссия: найти лекарство для умирающей королевы. В переводе с древнегреческого *atreus* значит бесстрашный, так же это имя носил персонаж древнегреческой мифологии царь Атрей. Так имя персонажа помогает детальнее сформировать его образ, решить, каким героем он окажется: положительным или отрицательным. Два других имени принадлежат второстепенным персонажам. Имя знаменитого лекаря кентавра Цейрона образовано от имени персонажа древнегреческой мифологии кентавра Хирона. Имя обезьяны-стража Аргакса отсылает к «Одиссее» Гомера, где есть персонаж по имени Аргус [1].

Не менее выразительна поэтическая игра в образовании топонимов, встречающихся в романе «Бесконечная история». На протяжении всей истории встречаются удивительные названия городов, болот, лесов и гор. Такое изобилие непривычных и странных названий подчеркивает нереальность происходящего. Все топонимы являются «говорящими» и дают точное описание местности еще до того, как лес, горы или город будут описаны в романе. Например, родина блуждающего огонька, который фигурирует в начале истории, имеет название *das Moder-Moor*, что переводится как *Гнилое болото*. От одного названия можно сделать выводы, что место является не самым приятным и доброжелательным. Ряд других географических названий имеет ту же функцию: *Heulewald, das Graserne Meer, die Toten Berge* и др.

Наряду с именами персонажей и географическими наименованиями, имена имеют также магические предметы. К ним относятся амулет Аурин (*Auryn*), меч Сиканда (*Sikanda*), камень Аль-Цахир (*Al'Tsahir*) и ремень Геммаль (*Gémmal*). Все предметы, кроме амулета, были названы Бастианом, когда он пересекался с ними в течение своего сказочного приключения. Прием наименования от лица персонажа может быть использован для того, чтобы усилить связь героя с предметами, так как они являются вещами-помощниками. Это значит, что такие предметы помогают герою совершить правильный или, иногда, неправильный поступок. Так меч Сиканда, который внешне был похож на Эскалибур короля Артура, принес разрушение в мир Фантазии; ремень унес жизнь верного помощника Бастиана, а затем был утерян. Название камня Аль-Цахир является говорящим. В переводе с арабского языка оно означает «явный», «видимый», «понятный». В истории Бастиан при помощи камня открывает доступ к своим рассказам жителям Фантазии, тем самым делая их явными. Затем, зажигая Аль-Цахир, мальчик делает чердак школы, где лежит книга «Бесконечная история», видимым. Так камень стал проводником из одного мира в другой.

Михаэль Энде в своем сказочном романе при помощи поэтической игры создал мир, непохожий на другие. Самобытно-ономастическое пространство делает ярче сюжет и повествование, проявляет скрытые смыслы. Можно утверждать, что онимы в произведение выполняют не только номинативную функцию, но так же дают дополнительную информацию о персонаже или местности. Таким образом, ономастическое пространство романа «Бесконечная история» работает на реализацию художественного замысла автора.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введенская, Л.А., Колесников, Н.П. От названий к именам / Л. А. Введенская, Н. П. Колесников. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 534 с.
2. Горбачева, О. Г. Ономастическое пространство русских народных и авторских сказок / О. Г. Горбачева: дисс. ... канд. филолог. наук : 10.02.01 – Брянск, 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/onomasticheskoe-prostranstvo-russkih-narodnyh-i-avtorskih-skazok.html>. – Дата доступа: 04. 04.2022
3. Большакова, Н. Н. Игровая поэтика в литературных сказках Михаэля Энде / Н. Н. Большакова: автореф. дисс. ... канд. филолог. наук: 10.02.04. – Смоленск, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2689344.html>. – Дата доступа: 04. 04.2022
4. Ende, M. Die unendliche Geschichte / M. Ende. – Stuttgart : K. Thienemanns Verlag, 1979. – 428 S.

**К содержанию**

#### **А. И. ГОТОВЧИЦ**

Минск, БГУ

Научный руководитель – В. Ю. Жибуль

#### **РЕЛИГИОЗНО-МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В СЕРИИ КНИГ О. ГРОМЫКО О ВОЛЬХЕ РЕДНОЙ**

В основу жанра фэнтези легли мифологические, волшебные мотивы и приключения. Известно, что корни религии уходят в мифологию. Л. Н. Митрохин подчеркивал, что «мифология составила некоторое материнское лоно, отправную точку для формирования ранних форм религии...». Без мифологии религия «...обойтись не может. Каждая историческая религия в качестве объяснения своего возникновения предлагает определенный миф о некоем чудесном событии» [4, с. 80].

Давая определение религии, которое мы считаем наиболее разносторонним и полным, Л. Н. Митрохин писал: «Религия – не просто совокупность умозрительных догм и моральных предписаний. Это универсальная “наука жизни”, обосновывающая особый тип социальной деятельности, образ жизни, обряды и праздники, традиции и отношения между людьми. Религия – иной пласт культуры, непосредственно связанный с опытом

массового сознания, с многовековым нравственно-психологическим наследием. Это не абстрактное мирозерцание, а мироощущение, тип каждодневного поведения, в котором решающую роль играют не доводы разума, логики, а бытийствующее сознание, мирочувствование, или, по Марксу, не теоретическое, а практически-духовное освоение мира. Без выявления “вертикального” измерения религии что-то понять в ней невозможно. Иными словами, существование Бога нельзя рационально (“научно”) ни доказать, ни “опровергнуть” (“критиковать”), его можно лишь объяснить, исходя из свидетельств массового сознания» [3, с. 87].

В первых двух третях серии книг о Вольхе Редной О. Громько религия представлена слабо, возможно оттого, что главная героиня – атеистка, которая в силу своего недоверчиво-строптивного характера не верит ни в каких высших существ, кроме тех, которые смогла увидеть и даже ощутить материально самостоятельно: «Я посылаю тебя как самую непредвзятую адептку. Ты никогда не слушаешь старших, не веришь сплетням и наговорам; чтобы тебя убедить, нужно подсунуть правду тебе под нос, дать ее пощупать и понюхать, а уж потом ты никому не позволишь сбить себя с толку. Ты не мягкая глина, тебя не вылепишь по своему образу и подобию, и не податливый воск, на котором пропечатываются чужие слова и мысли. У тебя всегда есть свое мнение», - так говорит о Вольхе ее учитель [2].

Условно всех жителей мира О. Громько мы можем поделить на три типа:

- Знать, которая равнодушно относится к религии, считая ее темрешальством, все свои проблемы решая магией.

- Духовенство (дайны), которое не терпит магии, считая ее не богоугодной наукой, которая ни к чему хорошему не приведет: «магия есть тьма и ересь. Чудеса нам ниспосланы свыше, кощунственно посягать на таинства божьи, веруйте – и спасены будете» [2]. В позиции духовенства мира О. Громько похожие взгляды на «ведьм» и экстрасенсов в эпоху средневековья нашего мира. Ведь и в той, и в той реальности велась «охота на ведьм».

- Простой люд, который мечется между этими двумя оппозициями, прибегая то к одной, то ко второй. Простые люди сильно боятся магии и всего недоступного их пониманию, поэтому, когда в посёлке начинают происходить убийства, люди всю вину сваливают на мифологического «вампира» и прячутся от него в церкви: «И-и-и, милые, не в добрую годину вы к нам пожаловали. Ступайте в храмину, там хлопцы с дайнами заперлись, молебствия свершают и ставни крепят, чтоб всем скопом супротив ворога выстоять» [2]. Но если со здоровьем или со скотом, урожаем случается беда, эти же люди перекрещиваясь бегут к «чаровнику», который за звонкую монету решает все проблемы.

В мире О. Громько религия представлена в тесном переплетении языческих и православных мотивов: Богов (дайнов) четверо, им в храмах мо-

лятся (поклоняются) жрецы. После смерти человека ожидает (как и в православии) либо Рай (хлебосольные небеса), либо Ад (огненная преисподняя с мракобесами): «В религии я не слишком разбиралась, но точно знала, что богов четверо, как концов креста, их жрецы прозываются дайнами, а верующих после смерти ждут либо хлебосольные небеса, либо огненная преисподняя с мракобесами» [2].

Центром мировоззрения в мире, который создала О. Громыко, не является религия, это мы понимаем, благодаря сниженной окраске повествования писательницы о религии, о храмах, о священнослужителях: «Храм не вызвал у нас благоговейного трепета – быть может, из-за несоразмерно огромной копилки для пожертвований, прибитой у ворот. Копилку скреплял ржавый замок. Духовные пастыри не доверяли верующим и правильно делали, ибо Вал немедленно запустил в щель для монет два пальца. Но копилка была бездонна, как преисподняя...» [2]; «Сирые и убогие, для поощрения которых, судя по надписи на ящике, его и вывесили, были представлены в лице нищего, побирающегося самостоятельно» [2].

Церковь во вселенной О. Громыко одобряет войну с нежитью, магией и представителями других рас: «– Желая, батюшка, избавить твой приход от вампира-кровопийцы, – в тон ему ответил Лён, смиренно склонив голову. – Благослови на битву!

Дайн торжественно перекрестил вампира. Почин незнакомого рыцаря пришелся ему по душе.

– Иди на битву смело, дитя мое, боги тебя не оставят!» [2].

Если в известных нам православных храмах помощь может найти любой нуждающийся, то в храмах вселенной О. Громыко в помощи было отказано представителю не человеческой расы и девушке 20 лет (только от того, что она была не замужем): «А ты, тролль, и вовсе есмь тьмы порождение богомерзкое, «ибо созданы из грязи, в грязи живут и грязь потребляют!» – начертано в свитках пророческих. Прочь от дверей храма, паскудник!» [2], «А ты, женщина, сосуд греховный, почему в столь спелом возрасте без мужа обретаешься, очага семейного не блюдешь?» [2].

Так как повествование в книгах ведётся от первого лица, то о религии в мире, изображённом О. Громыко, мы можем судить только по мыслям и оценкам главной героини, которая, как мы уже сказали, в Бога не верит: «Естественно, у злостных атеистов, вроде меня, выбора не было» [2]. Однако в третьей книге серии Вольхе пришлось несколько изменить своё мнение, повлиял на это святой Фендюлий, который в образе обычного мальчишки-оруженосца в паре с Вольхой распутывал заговор, точнее, распутывал его руками Вольхи, так как сам не мог существенно повлиять на ход событий: «Увы, я всё-таки...Святой, а не мертвые. И не могу вмеша-

ваться в события столь радикально. В моей власти лишь слегка повлиять на них придумав нужное направление» [1].

Образ святого Фендюлия представлен двойственно: с одной стороны, он помогает людям, проповедует, стремится помочь каждому, с другой стороны он ехиден, ироничен и сам не признаёт себя святым: «Я далеко не святой. – Губы рыцаря тронула лёгкая улыбка. – Как, впрочем, и вы. Но это не мешает нам добросовестно выполнять свою работу, во что бы мы ни верили» [1]. Деятельный святой ни на минуту не откладывает своих земных дел, с шутками-прибаутками он устраивает переполох вокруг себя, тем самым видоизменяя реальность в доступных для него пределах: «В двух местах видели Тивалия, а в трёх – Фендюлия (одному из выпущенных из винного погреба гномов они явились одновременно), который, подлец, под шумок успел прочесть несколько прочувственных проповедей, возложить руки на всех подвернувшихся больных, перевербовать в дайны одного из магов и довести до покаянных рыданий случайно затесавшегося среди гостей вора. На счастье деятельного святого, мне он так и не попался, хотя под конец свадьбы поисками конкурента занималась уже добрая половина магистров с Учителем во главе» [1]. В нашей реальности также были самые разные святые: от святых, которые исцеляли (Фёдор Едесский, Сергей Радонежский и др.) до святого, который окрестил наши земли, но при этом не вел праведный образ жизни и не творил чудес (Владимир Ясное Солнышко).

Двойственность образа святого в восприятии читателя приравнивает его к обычному человеку с невероятными способностями, божественной силой, которая стоит даже выше магии. Ведь именно святой Фендюлий помог распутать клубок заговоров, спасти главных героев цикла книг от неминуемой смерти (благодаря своему чудо-мечу, который он подарил Вольхе). Тем самым О. Громько словно подчёркивает статус религии, божественных сил, которые всё-таки существуют и при этом являются намного сильнее магии. Ведь могущественную магию, которая угрожала порядку мироустройства, не смогли победить архимаг, магистр первой степени и магистр 4 степени (все маги-практики) объединёнными силами: «Ты знал... С самого начала знал, давая мне свой проклятый святой меч...» [1].

В концепции мировосприятия, которую нам представила в своей вселенной О. Громько, присутствуют следующие философские основания религиозного мировоззрения:

- Религия во вселенной носит описательный (сказательный) характер.
- Центром религии во вселенной являются прототипы языческих божеств, православных храмов и православных святых.
- В серии книг о Вольхе Редной религия представлена в юмористическом ключе.

- В представленных нами книгах о Вольхе Редной тема о том, что будет с душой человека после смерти не поднимается.

Таким образом, в серии книг о Вольхе Редной, в которой мы рассматривали философские основания религии, вера представляет собой синтез известных нам мотивов православия и язычества. Однако само значение религии в книгах Ольги Громько заметно снижено, оно занимает не самую высокую нишу в мире писательницы. Религия в нём представлена в сатирическом ключе и является основой мировоззрения только необразованных крестьян.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громько, О. Н. Верховная ведьма. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://loveread.ec/view\\_global.php?id=6877](http://loveread.ec/view_global.php?id=6877). – Дата доступа: 08.02.2022.
2. Громько, О. Н. Профессия: ведьма. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://loveread.ec/read\\_book.php?id=6875&p=79](http://loveread.ec/read_book.php?id=6875&p=79). – Дата доступа: 03.02.2022.
3. Семенов, В. С. Религия, ее философские основания и место в культуре и обществе // Философия и общество. Выпуск №2(46)/2007 – С. 76-99.
4. Струкова, М. А. Мифологические персонажи в фэнтези и литературной сказке // Синтез в мировой и художественной культуре. Вып.13. – М. : МПГУ. – 2013. – С. 76–82.

**К содержанию**

#### **А. П. ДАЙЛИДЁНОК**

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова  
Научный руководитель – Л. Д. Грушова

#### **ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Одной из целей обучения иностранному языку в высшей школе является подготовка студентов – будущих учителей иностранного языка к участию в межкультурной коммуникации.

На современном этапе развития общества в условиях расширения контактов и интеграций в мировое сообщество требуются специалисты, практически владеющие иностранным языком и умеющие осуществлять речевое общение в реальных ситуациях, в соответствии с нормами поведения и речевого этикета, принятыми в данном сообществе. Поэтому в процессе обучения иностранному языку возникает необходимость изучения не только языка, но и культуры, формирования межкультурной (коммуникативной) компетенции.

Под «межкультурной компетенцией Г. В. Елизарова подразумевает компетенцию особой природы, основанной на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение посредством создания я общего для коммуникантов значения происходящего и достичь позитивного для обеих сторон результата общения. Межкультурная компетенция не аналогична коммуникативной ком-

петенции. Она «может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного» [1, с. 236].

Язык и культура – это ключевые понятия в обучении иностранному языку при формировании коммуникативной компетентности у студентов языковых факультетов. В методической литературе и документах международных организаций для обозначения результата обучения используется термины «межкультурная компетенция» и «коммуникативная компетенция», так как сегодня обучение происходит в условиях компетентностного подхода как в Республике Беларусь, так и за рубежом. «Межкультурная», так как используемый термин «межкультурная компетенция» является в настоящее время самым употребительным из ряда синонимичных терминов: «межкультурная сензитивность», «культурная беспристрастность», «транснациональная компетенция», «культурная осведомленность» и др.

Формирование межкультурной компетенции предполагает взаимодействие двух культур по нескольким направлениям: знакомство с другим мировоззрением, мышлением, культурой народа страны изучаемого языка средствами иностранного языка; усвоение поведенческих стереотипов носителей иноязычной культуры; влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка; модель поведения в рамках родной культуры; развитие личности под влиянием культуры.

Вопросами межкультурной компетенции, межкультурной коммуникации занимаются исследователи Н. П. Баранова, Г. В. Елизарова, Л. И. Корнеева, О. А. Леонтович, Т. Н. Песикова, А. П. Садохин, Ю. В. Таратухина, С. Г. Тер-Минасова, Н. В. Черняк и др. Разные авторы в определении межкультурной компетенции выделяют разные компоненты в структуре данной компетенции [2]. Так, Л. И. Корнеева и Ю. В. Таратухина среди существующих моделей межкультурной компетенции выделяют в ее структуре три компонента: *когнитивный*, *аффективный* и *поведенческий* [3, с. 58; 4, с. 5]. Все компоненты взаимосвязаны, и вычлнить какой-то один компонент, довольно сложно.

*Когнитивный компонент* межкультурной компетенции подразумевает умение креативно переосмысливать содержание информации. Межкультурная компетенция зависит от наличия контекста. Роль контекста, предмета разговора, общения нельзя недооценивать. Так, студенты обучаются иностранному языку на определенном информационном материале, в рамках которого они могут «участвовать» или «имитировать участие» в пределах аудиторной группы по изучаемым темам, то есть успешно выполнять коммуникативные задачи, пребывая в родной среде, но это не значит, что они смогут так же легко взаимодействовать с представителями инокультуры.

Знание иностранного языка не означает, что студенты 1-го курса или выпускники, оказавшись в стране изучаемого языка, смогут быстро и правильно ориентироваться в тонкостях/разнообразиях чужой культуры.

Поэтому в условиях учебной аудитории, при отсутствии реальных коммуникативных ситуаций использование, например, аутентичных текстов, содержащих «культурологическую, информационную и ситуативную аутентичность, аутентичность национальной ментальности [5, с. 7], может стать стимулом для обсуждения самых разнообразных проблем, в том числе отношение к чужой, иной культуре, воспитание терпимости и уважение к другому образу жизни, непривычной для нас системе моральных ценностей, преодолевая чувства неприязни к непохожим чужим традициям и осознавая значимость собственной самобытной культуры.

Работа с такого рода текстами, ситуациями на занятиях по иностранному языку позволяет студентам увидеть страну изучаемого языка глазами представителя другой страны. Знакомство студентов с правилами речевого этикета, с этикетными клише, выражениями, (например, обращение, приветствие, знакомство, извинение, благодарность, просьба, приглашение, поздравление, комплимент, предостережение, одобрение совет, прощание и пр.) обеспечит студентам уверенное участие в межкультурной ситуации.

Речевой этикет обеспечивает культуру включения, поддержания, окончания контакта, выражения признательности, согласия/несогласия, сожаления, сочувствия и пр.

Таким образом, использование на занятиях по иностранному языку адаптированных или частично адаптированных текстов совершенствует умения творческого переосмысления содержания информации; использование культурологических ситуаций и овладение типовыми речевыми клише позволит обучающимся лучше понимать своего партнера по речевому взаимодействию и поспособствует формированию межкультурной (страноведческой, лингвистической) компетенции.

*Аффективный компонент* межкультурной компетенции предполагает умение разрешать противоречия, которые могут возникнуть в процессе взаимодействия участников межкультурной коммуникации. Например, вследствие переноса речевых навыков из одного из контактирующих языков в другой [5, с. 5].

*Поведенческий компонент* межкультурной компетенции предполагает знания обучающимися поведенческих стереотипов в различных ситуациях межкультурного взаимодействия представителей инокультуры и варианты выхода из тупиковых обстоятельств. Например, знание всевозможных табу в речевом и поведенческом этикете страны изучаемого языка во избежание невольного вторжения/вмешательства в личную сферу иностранного собеседника. Например, неприемлемыми в беседе с немцами являются вопросы: «Сколько Вы зарабатываете?» «Какую должность Вы занимаете в этом году?» То есть вопросы, связанные с карьерой, деньгами, замужеством, женитьбой лучше не задавать.

Таким образом, знание правил речевого этикета и поведенческих стереотипов/правил иной культуры становится средством, способом вхождения обучающихся в кинокультуру и осознания себя частью культурного пространства. Требования, которые предъявляются к выпускникам и вуза предполагают не только владение студентами языковыми знаниями, умениями и навыками, но и овладение различными способами деятельности.

Следует отметить, что условия, в которых реализуется подготовка студентов к реальной межкультурной коммуникации следует трактовать как не вполне соответствующую. Процесс овладения иностранным языком и инокультурой осуществляется, во-первых, вне языковой среды, во-вторых, вне соответствующего культурного фона, в-третьих, в условиях монокультурной имитационной ситуации по определенным темам, в-четвертых, преподаватели иностранного языка не являются носителями данного языка и культуры. А участие в межкультурной коммуникации требует использование знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации [6, с. 148].

Поэтому, несмотря на неучастие студентов языковых факультетов в реальной межкультурной коммуникации, преподаватели иностранного языка используют разработанные отечественной лингводидактикой методики языковой подготовки студентов, направленные на развитие навыков и способностей к участию в межкультурной коммуникации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. / Г. В. Елизарова. – СПб : КАРО, 2005. – 352 с.
2. Черняк, Н. В. Теоретическая сторона трудностей оценки межкультурной компетенции / Н.В. Черняк // Материалы XVII Международной филологической конференции, Санкт-Петербург, 11-16 марта 2013 г. / Санкт-Петербургский гос. ун-т, филологический фак. – 2013.
3. Корнеева, Л. И. Межкультурная компетентность как условие успешной профессиональной деятельности российских менеджеров / Л. И. Корнеева // Вестник УГТУ – УПИ. – 2004. – № 10. – С. 54–55.
4. Таратухина, Ю. В. Сборник практических заданий и кейсов по курсу «Деловая и межкультурная коммуникация»: уч. пособие / Ю. В. Таратухина, Н. В. Черняк. – Минск : Экоперспектива, 2012. – 210 с.
5. Цыбулева, Т. Э. Проблема языковой интерференции при обучении второму иностранному языку в вузе / Т. Э. Цыбулева // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2003. – № 4. – С. 5–10.
6. Лезина, О. М. Использование коммуникативно-ориентированных заданий на уроках литературного чтения в младшей школе / О. М. Лезина // Проблемы и перспективы образования : материалы I Международной научно-практической конференции, Пермь, апрель 2011. – Т. 1 [Текст] / О. М. Лезина. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 147–150.

**К содержанию**

**А. В. ДЕНИСОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. В. Нестерчук

### **АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В наше время знание английского языка в полной мере осознается как важный источник информации и средство национального и межнационального общения. Сфера языкового образования меняется с возрастающей скоростью. Традиционные представления об образовании уступают место новым, более инновационным способам мышления о том, как мы учимся, преподаем и приобретаем знания. В современной системе образования уроки английского языка являются обязательными с раннего возраста, а владение английским языком помогает увеличить возможности к самосовершенствованию. Можно без сомнения утверждать, когда обучающиеся заинтересованы в предмете, они учатся быстрее и лучше. Это, естественно, относится и к изучению английского языка. Психологи и преподаватели подчеркивают, что дети и подростки в течение школьной жизни должны развивать свою познавательную активность. Чтобы учащиеся получили хорошие знания, учителю необходимо мотивировать рост познавательной активности, что является актуальным изучении английского языка.

Научить учащихся справляться с трудностями, понимать происходящие процессы и уметь применять свои новые знания в реальных жизненных обстоятельствах нелегко. Обучение – это не просто «перекладывание» учителем в голову ребёнка готовых, извне задаваемых целей учения, а создание таких условий, при которых возникает осознание их учеником и дальнейшее саморазвитие. При этом педагог не выступает простым наблюдателем за тем, как развивается познавательная сфера детей, а активизирует её развитие системой психологически продуманных приемов.

И. В. Метельский трактует познавательный интерес как «активную познавательную направленность, связанную с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета с радостью познания, преодоления трудностей, созданием успеха, с самовыражением развивающейся личности» [1, с. 69].

Педагоги, чтобы идти в ногу с современным меняющимся миром, заинтересованы в использовании цифровых технологий в рамках проводимых уроков. Просмотр и прослушивание аутентичных материалов на уроке с целью повышения роста познавательной активности является одним из способов применения современных технологий. Те учебные пособия, которые содержат

элементы аутентичности, в первую очередь рекомендуются для проведения занятий в школе. С уверенностью можно сказать, что аутентичные материалы признаются более эффективными и содержательными, они более функциональны и практичны. Именно эти материалы вызывают наибольший интерес и находят отклик у самих учащихся. Аутентичные материалы, используемые для воссоздания естественной атмосферы другого языка, включают книги, газеты, журналы, учебные пособия, фильмы, программы, новости, специально не написанные для использования в классе, а взятые из средств массовой информации или реальной жизни изучаемого языка и т. д.

«Аутентичный» часто употребляется как синоним к словам «документальный», «реальный» и «настоящий». Это понятие является противоположным понятиям «произведенный», «сфабрикованный», «ненастоящий» [2, с. 7]. Стоит отметить, что большая часть материалов, применяемых в процессе обучения иностранному языку, должна быть аутентичной [3, с. 83]. Аутентичный материал вызывает готовность обсуждать проблемы и в итоге способствует повышению роста познавательной активности. Если учащийся воспринимает иноязычную речь, то он начинает осознавать, что все его усилия, потраченные на изучение иностранного языка, были не напрасны.

Подбор аутентичных материалов, который был бы интересным, информативно-содержательным, доступным для понимания, соответствовал современным реалиям иноязычного общества и создавал бы благоприятные условия для овладения учащимися новой страноведческой информации, речевым поведением носителей языка, способствовал бы их знакомству с бытом народа, его культурой – вот главная задача учителя на этапе работы с аутентичным материалом.

Процесс обучения, с использованием аутентичных материалов можно охарактеризовать как процесс активного и целенаправленного взаимодействия между преподавателем и учеником, в результате которого у обучающихся формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, личностные качества.

Существует утверждение, что человек активно и охотно готов сам получать информацию, взаимодействуя со своим окружением. В современных учебных средах учащиеся должны взаимодействовать с подлинными действиями и материалами, отражающими реальную жизнь. Поскольку аутентичные материалы включают в себя проблемы и сложность, присутствующие в реальной жизни, они предоставляют учащимся реальный жизненный опыт. Кроме того, учащиеся сотрудничают и общаются с друзьями, родителями или более продвинутыми людьми, такими как учителя, в школьных и внеклассных условиях. Следовательно, они продолжают учиться как в школе, так и за ее пределами.

Не подлежит сомнению тот факт, что только умелый подход учителя к процессу преподавания, знание своих учащихся, могут помочь ученику в конечном итоге прийти к положительному результату.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Метельский, И. В. Познавательное развитие детей / И. В. Метельский. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 69 с.
2. Игна, О. Н. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению: Дис. ... канд. пед. Наук / О. Н. Игна. – Томск, 2003. – 186 с.
3. Карева, Н. В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка / Н. В. Карева // Интернет журнал Науковедение. – 2014. – Вып.3. – С. 65–68.

#### К содержанию

#### **А. І. ДЗІНГІЛЕЎСКАЯ**

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – Варановіч В. Л.

#### **ПРЫМЕТНІКІ-КАДЭРЫВАТЫ З ТОЕСНАЙ МАРФЕМНАЙ СТРУКТУРАЙ У БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНАЙ МОВЕ**

Сучасная беларуская літаратурная мова мае ў сваім складзе вялікую колькасць утвораных ад адной асновы лексем, якія часткова ці поўна супадаюць у значэнні або семантычна адрозніваюцца адна ад другой. Сярод аднаасноўных лексічных адзінак асаблівае месца займаюць прыметнікі-кадэрываты з тоеснай марфемнай структурай і розным націскам.

Аб'ектам даследавання ў гэтым артыкуле выступаюць прыметнікі, якія з'яўляюцца вытворнымі ад адной матывавальнай асновы, і якія маюць аднолькавы марфемны склад, але адрозніваюцца націскам. Прадметам даследавання з'яўляецца характар суадносін паміж вышэйзгаданымі адзінкамі.

Наш аналіз праводзіцца на прыкладах аднаасноўных прыметнікаў, якія ўступаюць у сінанімічныя, паранімічныя або сінанімічна-паранімічныя адносіны. Матэрыялам даследавання паслужылі словы з «Граматычнага слоўніка прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя» (далей – ГСПЗЛП), а дэфініцыі прыметнікаў узяты з пяцітомнага «Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы» (далей – ТСБМ).

Мэта артыкула – вызначыць характар суадносін паміж прыметнікамі-кадэрыватамі з тоеснай марфемнай структурай і разнамесным націскам.

У ГСПЗЛП намі выяўлены наступныя пары аднаасноўных прыметнікаў, якія адпавядаюць сфармуляваным вышэй умовам: *вэтравы* – *ветравы́*, *вэтраны* – *ветраны́*, *людскі* – *людскі́*, *нарыўны* – *нарыўны́*, *стрыжнёвы* – *стрыжнявы́*, *зэрны* – *зерны́*, *ствалавы* – *стваловы́*, *струкавы* –

*струкóвы, расяны́ – расяны, стыляв́і – стылёвы, куствав́і – кустóвы, спіртав́і – спіртóвы, прасёлкавы – прасялкóвы, гра́бавы – грабóвы, мадэрнавы – мадэрнóвы, шархátкi – шархóткi, ядлаўцóвы – ядлоўцавы, ясеневы – ясянёвы, лю́фавы – люфóвы, футравы – футрóвы, шлю́завы – шлюзав́і, лю́страны – люстраны́, сазáнавы – сазанóвы, часткавы – часткóвы, часавы – часóвы, прызы́ўны – прызыўны́, клапатны́ – клапóтны, ласкавы – ласка́вы, лісцевы – лісцёвы, нажав́і – нажóвы, падв́язны – падвизны́, праця́жны – працяжны́, прахадны́ – прахóдны, радав́і – рóдавы, тапóлевы – тапалёвы, шчы́лінны – шчылі́нны, тыпав́і – тыпóвы.*

Некаторыя пары з вышэйзгаданых аднаасноўных прыметнікаў з тоеснай марфемнай структурай і разнамесным націскам з’яўляюцца абсалютнымі сінонімамі, ці дублетами. Даследчыкі называюць такія ўтварэнні акцэнтнымі (акцэнталагічнымі) варыянтамі, пад каторымі разумеюць менавіта «такія разнавіднасці слова, якія адрозніваюцца толькі месцам націску. Ніякіх іншых знешніх адрозненняў, а тым больш адрозненняў у плане зместу, акцэнтныя варыянты не маюць» [1, с. 73]. Да такіх пар аднаасноўных утварэнняў можна аднесці наступныя: *зёрневы – зерняв́і, ствалав́і – ствалóвы, струкав́і – струкóвы, расяны́ – расяны, спіртав́і – спіртóвы, гра́бавы – грабóвы, тапóлевы – тапалёвы, футравы – футрóвы, лю́страны – люстраны́, ласкавы – ласка́вы, прасёлкавы – прасялкóвы, лю́фавы – люфóвы.*

У шэрагу выпадкаў сярод прыметнікаў-кадэрыватаў з тоеснай марфемнай структурай можна вылучыць пары аднаасноўных утварэнняў, дзе адзін з дэрыватаў адпавядае літаратурнай норме, а другі абмежаваны размоўным стылем, ці належыць да мастацкага стылю, ці да спецыяльнай лексікі. Напрыклад, у ТСБМ ад’ектыўны дэрыват *ядлаўцóвы* тлумачыцца як ‘які мае адносіны да ядлоўцу, уласцівы яму; зроблены з драўніны ядлоўцу; прыгатаваны з пладоў ядлоўцу, з пладамі ядлоўцу’, а ўтварэнне ад той самай асновы *ядлоўцавы* падаецца як семантычна тоесная адзінка ў адносінах да *ядлаўцóвы*, але мае памету “разм.” (размоўнае слова) [2, с. 491]. Ці, напрыклад, *ясянёвы*, што фіксуецца ТСБМ са значэннем ‘які мае адносіны да ясеня, уласцівы яму; зроблены з драўніны ясеня’ [2, с. 491], і *ясеневы* – як семантычна тоесная адзінка да *ясянёвы* (таксама мае памету “разм.”). Дэрываты *ядлаўцóвы – ядлоўцавы, ясянёвы – ясеневы* з’яўляюцца стылістычнымі сінонімамі. Таму можна сказаць, што розны націск ў тоесных па марфемнай структуры аднакаранёвых утварэннях можа выступаць для іх дыферэнцыятарам адносна сферы ўжывання. А вось утварэнні *шархátкi – шархóткi, клапатны́ – клапóтны* з’яўляюцца дублетами, але ўсе названыя прыметнікі-кадэрываты з’яўляюцца адступленнем ад нормы і могуць ужывацца толькі ў размоўным стылі.

Асобнай увагі заслугоўваюць такія пары прыметнікаў, як *сазанаваы // сазановаы, часткавыы // частковаы, часавыы // часоваы, прызыўныы // прызыўныы нарыўныы // нарыўныы*. Прыметнікі-кадэрываты *нарыўныы // нарыўныы* ўтвораны ад лексемы *нарыў*. Пры гэтым утварэнне *нарыўныы* мае лексічнае значэнне ‘які мае адносіны да нарыва’ [3, с. 302], а дэрыват *нарыўныы* падаецца ў ТСБМ у значэнні ‘які прызначаны для лячэння нарываў; які выклікае нарывы’ [3, с. 302]. Таму ў спалучэннях *нарыўныы палец // нарыўныы пластыр* тоесныя ў марфемнай будове аднаасноўныя ўтварэнні выяўляюць паранімічныя адносіны, пры гэтым сродкам дыферэнцыяцыі значэнняў выступае націск. Такім чынам, можна сцвярджаць, што разнамесны націск у некаторых парах прыметнікаў-кадэрыватаў з тоеснай марфемнай структурай можа надаваць ім адрознае значэнне. Утварэнні *сазанаваы – сазановаы, часткавыы – частковаы, часавыы – часоваы, прызыўныы – прызыўныы* таксама яскрава прэзентуюць прыклады паранімічных адносін. Гэта выразна выяўляецца ў іх спалучальных характарыстыках: *сазанаваы юшка*, але *сазановаы галава*; ці, напрыклад: *часткавыы падзел*, але *частковаы рамонт*; або: *часавыы залежнасць*, але *часоваы работа*.

Трэба адзначыць, што сярод прыметнікаў-кадэрыватаў з тоеснай марфемнай структурай і разнамесным націскам існуюць таксама такія утварэнні, якія могуць выяўляць адначасова як тоесныя ці семантычна блізкія значэнні, так і адрозныя. Напрыклад, утварэнне *лісцеваы* падаецца ў ТСБМ як ‘які мае адносіны да лісця; які ўтвараецца лісцем’ і ‘які мае лісце, з лістамі (пра дрэвы); які складаецца з такіх дрэў’ [3, с. 51]. Прыметнік *лісцевыы* фіксуецца слоўнікам як семантычна тоеснае слова з *лісцевыы* (у 2 зн.) [3, с. 51]. Таму ў спалучэннях *лісцевыы / лісцевыы лес* гэтыя прыметнікі-кадэрываты выяўляюць сінанімічныя адносіны і з’яўляюцца ўзаемазамяняльнымі. Але ў значэнні ‘які мае адносіны да лісця; які ўтвараецца лісцем’ прыметнік *лісцевыы* ў дачыненні да ўтварэння *лісцевыы* выяўляе паранімічныя адносіны.

Аднаасноўныя дэрываты *ветраваы* і *ветраваы* таксама могуць быць узаемазамяняльнымі ў значэнні ‘які мае адносіны да ветру’ [4, с. 484]. Таму *навеў, подых, шквал*, напрыклад, могуць быць як *ветраваым*, так і *ветраваым*. Але адначасова ў другіх сваіх значэннях *ветраваы* выступае як паронім да *ветраваы*. *Ветраваы шчыток*, які ‘прызначаны для аховы ад ветру’, або *ветраваы рухавік*, дзе дэрыват мае значэнне ‘такі, у якім вецер з’яўляецца рухаючай сілай’, семантычна аддалены ад прыметніка-кадэрывата *ветраваы*. Такім чынам, улічваючы шматзначнасць слоў, калі розныя ЛСВ адной лексемы могуць выяўляць у дачыненні да сваіх кадэрыватаў розныя адносіны, аналіз аднаасноўных прыметнікаў з тоеснай марфемнай структурай набывае дадатковую складанасць, што патрабуе асаблівай пільнасці пры ўжыванні вышэйзгаданых дэрыватаў у маўленні.

Праведзены ў артыкуле аналіз семантыкі прыметнікаў-кадэрыватаў з разнамесным націскам яскрава сведчыць аб тым, што характар узаемаадносін паміж вытворнымі словамі ад адной утваральнай асновы з аднолькавай афіксальнай часткай і адрозным націскам носіць праблемны характар. У шэрагу выпадкаў менавіта разнамесны націск з’яўляецца сродкам адрознівання слоў. Іншымі словамі, націск можа абумоўліваць не толькі фармальнае адрозненне паміж такімі ўтварэннямі, але і семантычнае, выступаючы сродкам дыферэнцыяцыі лексем. З другога боку, аднаасноўныя ўтварэнні «могуць праяўляць сябе ў некаторых выпадках як словаўтваральныя сінонімы, паколькі выражаюць адно паняцце, маюць значэнне аднаго аб’ёму, аднолькавую лексічную валентнасць» [5, с. 34]. Але відавочна, што некаторыя прыметнікі з тоеснай марфемнай структурай і разнамесным націскам выяўляюць адначасова як сінанімічныя, так і паранімічныя адносіны, што звязана з шматзначнасцю слоў, паколькі розныя ЛСВ адной лексемы могуць мець у дачыненні да сваіх кадэрыватаў як блізкія значэнні, так і адрозныя.

#### СПІС ВЫКАРАСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Хлусевіч, І. М. Акцэнтныя і акцэнтна-фанетычныя варыянты слоў у сучаснай беларускай літаратурнай мове / І. М. Хлусевіч // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Сер. 3. – 2009. – № 2. – С. 72–80.
2. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад аг. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 5. Кн. 2 : У – Я / рэд. М. Р. Суднік. – 1984. – 608 с.
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад аг. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 3 : Л – П / рэд. П. М. Гапановіч. – 1979. – 672 с.
4. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад аг. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 1 : А – В / рэд. М. П. Лобан. – 1979. – 672 с.
5. Дзінгілеўская, А. І. Суадносіны паміж словаўтваральнай сінаніміяй і словаўтваральнай параніміяй у беларускай літаратурнай мове / А. І. Дзінгілеўская // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 29–38.

**К содержанию**

#### **М. М. ДИМИТРОВ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – М. А. Сыч

#### **ПОНЯТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В последнее время в образовании всё чаще поднимается вопрос о использовании в работе с детьми инновационных технологий. Перед преподавателем на сегодняшний день возникают новые задачи и открываются новые

возможности с учетом их применения. Имеется весьма большое количество суждений касательно трактовки как отдельно взятых понятий «инновация» и «технология», так совокупного понятия «инновационные технологии».

Слово «технология» происходит от греческих слов «technē» — мастерство, дело, дисциплина и «logos» — понятие, теория. С помощью технологий интеллектуальные сведения используются для принятия практических решений. Кроме того техника – это и способы деятельности, и то, как человек участвует в деятельности. Термин «технология обучения» часто используется просто как «технология», не заботясь о точных определениях, в лучшем случае поясняя, что следует понимать под технологией в самых общих чертах. Логично, что существует множество различных дефиниций этого термина – от техники как объекта материальной культуры до техники как области прикладного научного знания. Все эти определения имеют один и тот же недостаток. Они до такой степени широки, что нет необходимости пытаться получить с их помощью осмысленные выводы или конкретные результаты.

Проанализируем некоторые варианты определения термина «технология» из научной и методической литературы. В педагогической литературе имеется большое число формулировок определения «технология». В качестве примеров можно привести несколько различных определений согласно мнению разных авторов. Например, В. М. Монахов понимает под технологией набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат [1, с. 27]. Б. Т. Лихачёв считает, что педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств. Технология не существует в педагогическом процессе в отрыве от его общей методологии, целей и содержания [2, с. 174].

Термин «технологии обучения» или «педагогические технологии» используется для обозначения совокупности приёмов работы учителя, с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени [3, с. 262]. Большая часть авторов, говоря о «технологии обучения» сегодня, акцентируют внимание на гарантированном конечном результате при выполнении определенного набора действий, поскольку, именно с помощью технологий обеспечивается возможность достижения эффективного результата в развитии личностных качеств на фоне усвоения знаний, умений и навыков.

Таким образом, технология обучения – это сложная и многогранная система или средства, методы, исследования, предполагающие организацию, управление и контроль процесса обучения с учетом современных вызовов времени.

Что касается прилагательного «инновационный», оно часто используется сегодня в различных как научных, так и методических публикациях, характеризует и отражает инновационные процессы, происходящие в современном мире. Для понимания этих процессов необходимо определиться в понятиях «новшество», «новация» и «инновация». Кратко эти понятия означают следующее: новшество – это новое (новая идея) в практике какой-либо деятельности, в частности, в образовании. Новация – это первая реализация новшества в естественных условиях, то есть новация – это новшество, которое опробуется в рамках экспериментальной работы. Инновация – это внедренное, распространенное в практике образования новшество. Слово «инновация» произошло от латинского *inovatis* (*in* - в, *novus* - новый) и в переводе означает «обновление, новинку, изменение». Педагогическая инновация – это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения учащихся.

Согласно определению в словаре Ожегова инновация это – эффективное новшество, внедренное в практику. Результат умственной деятельности, творчества человека. Некоторые открытия или изобретения, отличающиеся от предшествующих объектов науки и техники, которые тановится возможным благодаря непрерывному научно-техническому прогрессу, использованию его результатов на рынке. Инновационный продукт отличается более высоким качеством для потребителя, большей эффективностью, со временем тоже превращается в объект, нуждающийся в совершенствовании [4].

Особенности распространения новшества заключаются в следующем: во-первых, новшество принимается не сразу; во-вторых готовность новшества к популяризации связана с наличием примера; в-третьих новшество в процессе распространения изменяется, преобразуется в семейство схожих инноваций, воспринимаемых специалистами первоначально как одно и то же, и только лишь потом дифференцируемых; и конечно же общественное мнение выступают катализаторами распространения новшества

Инновационные технологии — это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях.

Использование современных технологий очень улучшает образовательный процесс, повышает познавательный интерес, творческую деятельность обучающихся. Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения дети с ограниченными возможностями здоровья и развития получают больший шанс приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению. Инновации в сфере образования ориентированы на формирование личности, ее способности к научно-технической и инноваторской деятельности, на обновление содержания образовательного процесса. В по-

следние годы все большее значение приобретает новая область знания – педагогическая инноватика. Это сфера науки, изучающая новые технологии, процессы развития школы, новую практику образования.

Нововведения, или инновации, свойственны для любой профессии и деятельности человека в стремительно развивающемся мире, следовательно, становятся предметом изучения, анализа и дальнейшего внедрения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Монахов, В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. – 1997. – №6. – С. 27.
2. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
3. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика // Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
4. Толковый словарь русского языка Ожегова С. И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ozhegov.textologia.ru>. – Дата доступа: 07.03.2022.

**К содержанию**

**Д. И. ЖАРОВА**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В современном образовательном процессе одной из наиболее важных и сложных проблем является организация самостоятельной работы обучающихся. Актуальность данной проблемы связана с новой ролью самостоятельной работы, которую она приобретает в связи с переходом к деятельностной парадигме образования. В результате этого перехода самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса, и в то же время возникает проблема ее активизации и оптимизации, в связи с тем, что на современном этапе развития общества при быстром увеличении объема информации задача овладения методами самостоятельного усвоения знаний становится все более значимой.

Самостоятельная работа учащихся на уроках иностранного языка представляет собой индивидуальную и/или коллективную форму работы обучающихся, которая организуется под руководством учителя. Мы придерживаемся трактовки самостоятельная работа учеников как «формы организации их учебной деятельности, осуществляемой под прямым или косвенным руководством учителя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различные виды заданий с целью развития собственных знаний, умений, навыков и личностных качеств» [1, с. 330].

При грамотной организации самостоятельной работы учащиеся, выполняя задания, участвуют в активном мыслительном процессе. В результате у обучаемых развивается чувство ответственности, трудолюбие, настойчивость, организованность и дружеская помощь друг другу. Основной целью самостоятельной работы является развитие творческих способностей и интересов у учащихся, пробуждение интереса к знаниям.

Как отмечают исследователи, все виды самостоятельных работ на уроках английского языка должны сочетаться друг с другом. Систему самостоятельных работ характеризует и то, что при их проведении предусматривается последовательное усложнение заданий как по содержанию, так и по совокупности используемых приемов мыслительной деятельности. Каждое задание в системе должно быть направлено на достижение определенной цели. Задания должны усложняться постепенно с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Нельзя давать ученику задание на более высоком уровне, если он не готов к его выполнению: в лучшем случае будет потеряно время, в худшем – интерес к учебе.

В настоящее время использование компьютерных технологий в учебном процессе, или электронное обучение (e-learning), предлагает следующие варианты организации и контроля выполнения самостоятельной работы: самообучение (самостоятельная работа с электронными учебными материалами или интернет-ресурсами); управляемое обучение (самостоятельная работа на занятиях под руководством учителя) [2, с. 63].

В методике преподавания иностранных языков принято выделять три уровня самостоятельной работы [3, с. 38]: репродуктивный, полутворческий, творческий. Репродуктивный (воспроизводящий, копирующий) уровень предполагает выполнение следующих заданий: поставьте вопрос к выделенным словам; поставьте соответствующее местоимение; вставьте пропущенные слова; поставьте существительное во множественном числе; поставьте глагол в утвердительной / отрицательной форме / в нужном лице и числе; составьте предложения с прямым/обратным порядком слов; вставьте соответствующие вспомогательные глаголы. Полутворческий (частично-поисковый, преобразующий) уровень предлагает учащимся задания несколько иного характера, а именно: послушайте текст и расскажи своему товарищу о ...; ответьте на вопросы по прослушанному тексту; послушайте и составьте план; послушайте и найдите несоответствия с текстом; послушайте начало фразы и закончите ее; придумайте продолжение рассказа; переведите с русского на иностранный язык; подберите синонимы к подчеркнутым словам; сгруппируйте слова по различным признакам; выпишите из текста слова, относящиеся к определенной теме; составьте предложения, рассказ, используя данные слова и выражения. Что касается творческого уровня, то он представляет собой в основном выполнение заданий следующего характера: подготовьте сообщение на опре-

деленную тему; прослушайте сообщение и выскажите свое отношение к его содержанию; прочтите рассказ и ответьте на проблемные вопросы; прокомментируйте пословицу; составьте советы, начиная со слов: нельзя, нужно, запрещено; прочитайте следующие высказывания и определите, в какой ситуации их можно использовать; заполните пропущенные реплики в диалоге; прочитайте высказывание и поясните, что имел в виду автор.

К основным видам самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка можно отнести:

- работу с книгой (учащимся предлагается работать с учебником, читать и выполнять задания, как на уроке, так и дома);
- упражнения и задания для закрепления ранее изученного материала;
- проверочные, самостоятельные, контрольные работы, терминологический диктант, в процессе проверки которых становится понятно, кто знает пройденный материал, кто был подготовлен, а кто его не понимает;
- подготовка докладов, эссе, при выполнении которых учащиеся демонстрируют, как они умеют выбирать необходимую и полезную информацию, искать ее в разных источниках, изучать различную литературу.

Необходимо отметить, что для того, чтобы развить навыки самостоятельной работы у учащихся на уроках по иностранному языку, учителю необходимо регулярно проводить занятия с организацией самостоятельной работы учащихся, т.е. такая работа должна быть поступательной, планомерной и непрерывной в течение всего времени изучения иностранного языка в школе и проходить в эффективной и удобной форме как для учителя, так и для учеников [4, с. 263]. За счёт рациональной организации учебных занятий, с помощью дополнительных по объёму и индивидуализированных по своему характеру заданий для самостоятельной проработки, а также использования современных методов обучения, направленных на развитие самостоятельности и творчества, учитель сможет сформировать у обучаемых саморегуляцию, ответственность и способность быстро адаптироваться в условиях стремительно изменяющегося мира и растущего потока информации, а также развить способность составлять и реализовывать программу деятельности в соответствии с условиями жизни, независимо от внешнего давления обстоятельств.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / О. И. Трубицина [и др.]; под ред. О. И. Трубициной. – М. : Юрайт, 2019. – 384 с.
2. Данилевская Т. А. Компьютерные технологии в организации самостоятельной работы учащихся / Т. А. Данилевская, М. Г. Злобина // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.) : в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова] ;

Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ. – 2019. – Ч. 1. – 418 с. – С. 262–268.

3. Конышева, А. В. Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика / И. В. Конышева. – М. : ТетраСистемс, 2015. – 288 с.

4. Мельникова, Е. Н. Информационно-коммуникационные технологии для организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков / Е. Н. Мельникова // Современные методы и технологии преподавания русского и иностранных языков в технических вузах: материалы науч.-метод. семинара с междунар. участием / Белорус.-Рос. ун-т, Брян. гос. техн. ун-т ; отв. ред. М. Е. Лустенков. – Могилев : Белорус.-Рос. ун-т, 2021. – С. 62–65.

## **К содержанию**

### **К. В. ЗАНКЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. В. Нестерчук

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

На сегодняшний день одной из современных и существенных проблем методики обучения иностранному языку является вопрос заинтересованности учащихся в процессе обучения. Как показывает практика и многочисленные исследования, очень немногие обучающиеся занимаются в полную меру своих возможностей и способностей. Из этого можно сделать вывод, что в педагогическом процессе следует использовать инновационные методы и способы обучения, которые помогут заинтересовать учащихся в изучении иностранного языка.

Использование игровых технологий – это инновационный метод обучения, который помогает сделать увлекательной и занимательной деятельность учащихся на любом этапе обучения. Игры существенно влияют на обучающихся, эмоционально скрашивая их монотонную деятельность по усвоению, воспроизведению и закреплению информации, одновременно осуществляя активизацию психических процессов и функций ученика.

Невзирая на то, что игра в процессе обучения используется уже на протяжении многих лет, её всё ещё можно считать инновационным методом обучения за счёт того, что игры постоянно совершенствуются и развиваются, появляются новые. Игра создает эмоциональный фон, который благоприятно сказывается на отношении учащихся к самому педагогическому процессу, учителю и его задачам. В игре ребенок преодолевает трудности, с удовольствием выполняя требования и правила, то есть обучающийся мотивирован к учебе и познавательной деятельности. Помимо этого, использование игровых технологий на уроках иностранного языка способ-

ствуется речевому взаимодействию учащихся и является стимулом для дальнейшего изучения иностранного языка. В игровых ситуациях дети запоминают вдвое больше слов, чем при обычном сценарии запоминания.

Само понятие «обучающие игровые технологии» включает достаточно существенный набор методов и приемов организации учебного процесса в виде различных обучающих игр. В отличие от игр в целом, образовательная игра имеет одну существенную особенность, а именно, четко поставленную цель обучения, соответствующую образовательным результатам, которые, в свою очередь, могут быть продемонстрированы в явной форме и характеризуются когнитивной направленностью.

Место и роль игровой технологии в образовательном процессе, а именно сочетание игровых и обучающих элементов, в большинстве своём зависит от понимания учителем функций игровой технологии, которые включают:

- *развлекательную*, связанную с навыком организовать культурное пространство для развлечения учащегося, где он переходит от игры к развитию;
- *коммуникативную*, ведь игра – это коммуникативная деятельность, позволяющая ребенку войти в реальную ситуацию человеческого общения;
- *функцию самореализации* в игре, позволяющую, с одной стороны, построить и опробовать проект по устранению конкретных жизненных трудностей в педагогической практике, с другой – выявить пробелы, имеющиеся у обучающихся;
- *терапевтическую*, так как игра используется как средство преодоления различных трудностей, возникающих у учеников в ходе общения, в поведении и, конечно же, в самом обучении;
- *диагностическую*, поскольку игра предоставляет возможность педагогу диагностировать различные проявления ученика (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.);
- *коррекционную*, в связи с тем, что в игре процесс внесения изменений в личностную структуру ученика происходит естественно, если все учащиеся запомнили правила и сюжет игры, если каждый участник игры хорошо осознаёт не только свою роль, но и роли своих товарищей, и если процесс и цель игры их объединяют;
- *функцию межнациональной коммуникации*, так как игра способствует усвоению учеником общечеловеческих ценностей, культуры представителей всевозможных национальностей;
- *функцию социализации*, которая является одной из основных функций игры, так как игра – один из лучших способов включения ученика в систему общественных отношений. Социокультурное назначение игры может означать единство усвоения человеком богатства культуры, способов воспитания и формирования его как личности, позволяющей функционировать в качестве полноправного члена коллектива и общества.

Игры на уроках иностранного языка являются ценными и важными упражнениями при обучении, так как они не только приближают процесс активизации лексического и грамматического материала к условиям реального общения, но и способствуют развитию личностного творческого потенциала обучающихся. Примерами таких игр могут быть следующие:

«*Объяснение событий*» – это игра на активизацию логического мышления учащихся. Обучаемые делятся на группы, и каждой группе предлагаются описания невероятных, запутанных историй. Группа должна придумать логическое объяснение событиям. Выигрывает та группа, которая быстрее всех предложит логическое объяснение всем фактам, которые описываются в данной истории [1, с. 46].

Игра «*Комбинирование версий в рассказ*» – направлена на общение и активизацию логического мышления. Учащимся предлагается несколько версий одной истории или рассказа, причем ни одна из них не является полностью достоверной. Обучаемые должны составить правильную версию, комбинируя предложенные варианты [2, с. 548].

«*Тик-так Бум*» имеет целью активизировать лексический запас. В этой игре предлагаются карточки с напечатанными слогами (например, *-lay-, -si-, -doc*) и игроки по очереди называют слова, в которых содержится данный слог. Когда игрок называет слова, включается бомбочка-таймер, которая заводится нажатием на красную кнопку и издает условный сигнал. Тот ученик у кого произошел взрыв бомбочки, забирает карточку. Выигрывает тот, у которого к концу игры набралось наименьшее количество карточек [3, с. 33].

*Следовательно, игровые технологии на уроках английского языка способствуют повышению мотивации учащихся к изучаемому предмету, но и развивают у учащихся умение самостоятельно принимать решения, расширяют их кругозор, формируют личностную ответственность за процесс и результат обучения. При использовании игр у учеников активизируются все познавательные процессы, такие как запоминание, воображение, мышление и способность к творческому мышлению, закрепление новых лексических и грамматических единиц, необходимых для формирования навыков и умений иноязычной речевой деятельности.*

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конышева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Конышева. – Минск : Вышэйшая школа, 2007. – 352 с.
2. Ахраменко, Е. В. Коммуникативные игры на уроке иностранного языка / Е. В. Ахраменко // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 548–550.
3. Иванцова, Т. Ю. Игры на английском языке / Т. Ю. Иванцова // ИЯШ. – 2008. – № 4. – С. 31–33.

**К содержанию**

**В. А. ЗАХАРОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ф. Сатинова

## **ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ: PBLT-ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Познание – это творческий процесс получения и постоянного обновления знаний, необходимых человеку. Для того чтобы познание стало возможным, необходимо уникальное объединение множества объективных и субъективных условий, факторов и способностей. Среди них особое место занимает язык – система знаков, играющая важную роль в общении людей и выступающая главным средством формирования и выражения мысли. Размышления об участии языка в познании мира занимали мыслителей разных времен, но особенно актуально изучение роли языка в процессе познания стало в последние десятилетия XX века. В настоящее время лингвистические исследования тесно связаны с исследованиями в области философского знания. В частности, многих учёных интересует одно из направлений прикладной философии – PBLT-технология, которая довольно широко применяется в процессе обучения иностранным языкам.

В основе данной технологии лежит изучение иностранного языка в процессе работы над философско-содержательным материалом. Известно, что во время занятий по иностранному языку обучающиеся стремятся принять участие в дискуссиях всякий раз, когда поднимается философский вопрос, связанный с темами, которые затрагивают их или их непосредственное окружение. Это было подтверждено различными исследованиями, в частности Джеффри Хейнсом в его статье «Children as philosophers: Learning through inquiry and dialogue in the primary classroom» [1] и Карлом ван дер Леувом в публикации «Philosophical dialogue and the search for truth» [2]. Занятия по иностранному языку, построенные на принципе задавания философских вопросов и ответов на них образовали собой отдельную технологию, которая получила название PBLT, что расшифровывается как «Обучение языку на основе философско-содержательного материала». Поскольку различные аспекты повседневной жизни можно рассматривать как спорные вопросы, которые не имеют консенсуса среди людей и часто вызывают дебаты и дискуссии, их можно рассматривать как подходящие источники для разработки философских вопросов в рамках PBLT-технологии.

Идея включения обсуждения жизненных вопросов в занятия по иностранному языку, которые сместили поле с изучения только языка на феномен жизни и языка, была впервые предложена в 2011 году в основополагающей статье иранского профессора Реза Пишгадам под названием

«Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies» [3]. Это изменило горизонты обучения иностранному языку, подчеркнув его потенциал в том, чтобы стать осью расширения возможностей различных сфер жизни, таких как эмоциональный интеллект, сострадание, гармония, щедрость и доброта и критическое отношение, мышление.

Растущее воздействие языка на различные жизненные навыки связано с атмосферой занятий по иностранному языку (далее ELT), отличной от атмосферы на других школьных занятиях. На уроках иностранного языка обучающимся предлагается обсуждать различные социальные, научные и политические вопросы, предоставляется возможность проведения парных/групповых работ, сравнения и противопоставления своей культуры и культуры страны изучаемого языка. Такие особенности занятий ELT позволяют преподавателям не ограничиваться деятельностью, сосредоточенной на лингвистическом анализе, а принимать во внимание жизненные вопросы, такие как безопасность, физическое здоровье, эмоциональные способности, удовлетворенность работой и т. д. в качестве основы для обсуждения на занятиях.

Идея выхода за рамки содержания обучения для решения жизненных проблем также была признана такими философами образования, как Дьюи, Фрейре, Кришнамурти и Уолтерсом, которые установили, что истинная функция образования состоит в том, чтобы подготовить людей к решению жизненных проблем. Кроме того, педагоги-исследователи изо всех сил старались подчеркнуть развитие различных аспектов жизни людей как обязательное условие образования.

Диалогические философские вопросы в образовании не новы, они восходят к Сократу около 2500 лет назад. Вдохновленные идеями Дьюи о «рефлексивном исследовании», Липман, Шарп и Осканиян оживили философские вопросы Сократа, предложив использовать философию для обучающихся с основной целью научить их мыслить критически. Следует подчеркнуть, что философские диалоги в исследовательском сообществе отличаются от беседы тем, что последняя имеет дело с личными идеями участников, а первая пытается сконструировать идеи из комментариев сверстников для решения проблем.

На сегодняшний день очень немногие исследователи изучали эффективность PBLT-технологии на языковых курсах. В новаторском исследовании Шахини и Рирази изучали влияние PBLT-технологии на улучшение навыков письма и разговорной речи обучающихся на уроках иностранного языка. Применяв эксперимент на двух группах из 17 студентов, они обнаружили существенную разницу в улучшении навыков письма и говорения между экспериментальной группой, которой были представлены 17 текстов, содержание которых было склонно к глубоким философским вопросам, и контрольной группой, которая следовала своей обычной образовательной практике.

В более позднем исследовании Хеммати и Хуманфард [4] результаты показали, что введение PBLT-технологии может улучшить разговорные способности и готовность к общению обучающихся EFL. Наблюдаемое улучшение речевой производительности и готовность говорить были расценены этими исследователями как доказательство в поддержку использования PBLT-технологии в качестве альтернативы традиционной технологии обучения иностранным языкам.

Следует отметить, что основные цели такой учебной программы включают всестороннее и интеллектуальное развитие обучающихся в дополнение к другим жизненным навыкам. С этой целью подход PBLT может быть установлен в качестве фундаментальной основы при разработке программы обучения ELT. В частности, темы для обсуждения могут быть выбраны из основных вопросов, связанных с жизнью, включая развитие социальных и личных навыков, семейные обязанности, гражданственность и профессиональные навыки и др. Такие вопросы могут бросить вызов изучающим язык и дать им пищу для размышлений или тему для обсуждения в классе, результатом которого является новое видение жизни. Кроме того, такой подход к разработке учебных программ может способствовать более доверительному общению между обучающимися и преподавателями.

Необходимым условием для реализации PBLT-технологии на уроках иностранного языка является высокий уровень образованности и эрудиции педагогов, которые должны обладать различными жизненными навыками, включая критическое мышление, навыки презентации, навыки межличностных и внутриличностных отношений, разнообразную деятельность в свободное время, влияние на других и т. д. Также требуется учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, их культуру и менталитет.

Кроме того, учитель должен быть достаточно терпелив, чтобы позволить обучающимся самим открывать или исследовать философские вопросы из материала, представленного им в ходе парной или групповой работы. Преподаватель всегда должен быть доступен для поддержки и развития идей обучающихся как в классе ELT, так и за его пределами. Путём тщательного изучения междисциплинарных областей в учебных программах, отличных от иностранного языка, таких как этика, география, физика и т. д., учитель иностранного языка может выбрать подходящее время, когда обучающиеся будут готовы найти свои собственные ответы на философские вопросы, заданные учителем, или самостоятельно разработать вопросы, связанные с темами, которые они рассмотрели на этих уроках ранее.

Наконец, использование философских вопросов со стороны практиков английского языка повышает вовлеченность обучающихся в процесс обучения, что, в свою очередь, приводит к когнитивным процессам более вы-

сокого порядка, необходимым для их постоянного развития и укрепления уверенности в изучении языка.

Таким образом, частным примером познания действительности с помощью языка является применение PBLT-технологии как инновационного подхода к практическому применению ELT. Она представляет собой построение занятий иностранного языка на основе философско-содержательного материала. Занятия по иностранному языку, проведённые по данной технологии, позволяют не только освоить лексический и грамматический материал, но и совершенствовать когнитивные способности обучающихся, способствовать формированию их личности, критического мышления, способности к решению проблем, навыков презентации, навыков межличностных и внутриличностных отношений и т. д.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Haynes, J., *Children as philosophers: Learning through inquiry and dialogue in the primary classroom* / J. Haynes – London : Routledge, 2002. – 192 p.
2. Van der Leeuw, K, *Philosophical dialogue and the search for truth* / K. Van der Leeuw – *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, Issue 3, 2004. – 24 p.
3. Pishghadam, R. *Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies* / R. Pishghadam – *Iranian EFL Journal* 7.2, 2011. – 8-14 p.
4. Hemmati, F. *Effect of philosophy-based language teaching on EFL learners' speaking ability and their willingness to communicate* / F. Hemmati, M.H. Hoomanfar – *Journal of Social Issues and Humanities* 2.10, 2014. – 240-246 p.

**К содержанию**

#### **А. А. ЗИНОВИК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е.Н. Стрижевич

#### **РОЛЬ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ**

Понятие медиадискурса напрямую связано с популярной в последние годы общей концепцией дискурса. Медиадискурс определяют как совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации. Данное явление в первую очередь ассоциируется с устной речью, поэтому тесно связано с текстом и именно поэтому полное понимание концепции медиадискурса невозможно без его сравнения с текстом и медиатекстом.

Как основу медиадискурса принято считать словарный запас языка, который является самым подвижным и неустойчивым уровнем языковой системы. Практически каждый день язык приобретает новые слова, которые получают широкое распространение, особенно в медиа сфере. Конечно же, новые слова образуются на основе уже используемых в языке лексических

единиц, либо заимствуются из других языков. Наиболее широко новые слова, или неологизмы, используются в медиатекстах, в которых автор старается оставить свой личный след, используя свои собственные слова. Именно такие слова и получили название «окказионализмы».

Окказионализм (от лат. *occasionalis* «случайный» ← *occasio*) — индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем, согласно существующим в языке словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры.

Особенностью данного явления служит тот факт, что окказионализмы всегда привязаны к контексту и только исходя из ситуации можно понять значение данного слова. Употребление окказионализмов в медиадискурсе играет особую роль. Ведь именно благодаря неологизмам автор выделяет свое творчество среди других и делает его особенным.

Несмотря на то, что окказионализмы кажутся новым понятием в современном медиадискурсе, данное явление изучено учеными на достаточно хорошем уровне. Существует два основных направления в создании окказионализмов: стандартное и нестандартное. К стандартным относятся более традиционные методы: морфологический и неморфологический (лексико-синтаксический, лексико-семантический, морфолого-синтаксический). К нестандартным относятся более узкие классификации, среди которых выделяются классификации Н. Г. Бабенко (классификация, основанная на структуре окказионализмов), И. А. Нефляшевой (графодеривационная классификация) и Е. А. Земской (классификация, основанная на нарушении узуальных моделей).

Чаще остальных при образовании окказионализма встречается «изменение характера производящей основы: производное создается от основ иной семантики или иных грамматических свойств, чем это характерно для языка». Например: *‘С 4 по 24 ноября покупайте товары-участники Магнитиады в сети магазинов «Магнит»’*. В данном рекламном заголовке используется окказионализм *‘магнитиада’*, который образован добавлением к производящей основе магнит-суффикса *–иад-*.

В последние годы окказионализмы в журналистике создаются преимущественно способом словообразовательной контаминации: *‘Торгпредоносцы’*. В Минпромторге выбрали семь торговых представительств, на которых протестируют новую систему продвижения и защиты внешнеэкономических интересов России за рубежом (Коммерсант). В качестве примера окказионализма 2020 года приведем слово койкоместность.

*‘Койкоместность’* 1. Ирон. *‘Возможность предоставить территорию для строительства, размещения дополнительных больничных палат’*. Ориентирование на койкоместности. Вводить локдаун не планируется даже там, где больницы почти полны (Коммерсант).

Таким образом мы можем утверждать, что медиадискурс предоставляет специфические возможности для словопроизводства: автор реализует свою коммуникативную интенцию не только с помощью уже существующих, типовых (стандартных для медиадискурса) номинаций, но и с помощью оригинальных авторских неологизмов. Специфика медиадискурса заключается в том, что именно в нем апробируются все те новации, которые затем «получают прописку» в языке. Новым представляется и выявление актуальных для медиадискурса словообразовательных моделей, подтверждающих установку СМИ новейшего времени на креативное языковое творчество. Также новизна проявляется в комплексном описании прагматических функций современных словообразовательных моделей.

**К содержанию**

**А. Е. ИВАНОВА**

Минск, БИП

Научный руководитель – И. П. Кондратьева

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Право обычно тесно связано с социально-политическими и культурными особенностями государства. Перевод юридической (правовой) документации позволяет обмениваться юридической информацией людям, живущим в разных государствах и говорящим на разных языках. Следовательно перевод таких документов является сложной задачей. Мы как будущие переводчики обязаны не только точно и аккуратно передать содержание, но и выдержать значения специфических юридических формулировок, клише, терминов.

Это сложный процесс, требующий от специалиста множества дополнительных навыков, а в частности свободного владения языком, глубоких знаний в юриспруденции, тонкости правовых систем других государств и осведомлённость о современных международных стандартах.

Объектами переводческой деятельности могут быть: персональная документация граждан (документы необходима для заключения брака, приобретения недвижимости, получения визы); судебные бумаги (решения, законодательные акты, свидетельские показания, прошения, доверенности, справки); официальное обоснование и сопровождение международной деятельности (таможенные бумаги, учредительные документы, договора, лицензии, патенты, экспертные заключения); научные юридические труды, статьи, монографии.

Переводчик юридических материалов не просто должен идеально знать язык, его грамматику, стилистику и лексику, но и знать тонкости законодательства, детали правовых систем других стран и международных

стандартов. Поскольку в иностранных документах часто присутствуют единицы французской, латинской и староанглийской лексики, необходимо разбираться в этой области.

В части грамматики при составлении перевода стоит учесть, что текстам юридического характера присуще доминирование единственного числа над множественным, мужского рода над женским, настоящего времени над будущим.

Для синтаксиса юридических документов характерно использование необычно длинных предложений с придаточными предложениями уступки и условия; отсутствие местоимений-заменителей и в связи с этим повторы лексических единиц; большое количество пассивных конструкций, причастных оборотов, обстоятельств в постпозиции. С учетом особенностей синтаксиса в русском языке при переводе предложений используются такие трансформации, как замена части речи, члена предложения и типа предложения [1, с. 206].

Следует помнить, что некоторые элементы лексики могут передаваться различными вариантами – транслитерация, транскрипция, калькирование или комбинированный способ. Возможно также оставление исходного иностранного написания. Предпочтение следует отдавать приемам, наиболее подходящим с точки зрения адекватности.

Главная особенность и она же и трудность – это юридические термины. Существует огромное множество терминов, знание которых влияет на правильность перевода. Данные термины можно разделить на группы. Чтобы понять особенности перевода, ниже рассмотрим эти виды с примерами.

Термины-синонимы: *death penalty = capital punishment* – смертный приговор.

Простые термины-слова: *attorney* – адвокат, *arsonist* – поджигатель.

Составные термины: *to fingerprint* – снимать отпечатки пальцев, *jury-box* – скамья присяжных.

Термины-словосочетания: *organized crimes* – организованная преступность, *minor offence* – мелкое правонарушение.

Фразовые термины: *illicit drug production* – незаконное производство наркотиков; *peace and order* – правопорядок, *to provide evidence of the guilt* – предоставить доказательство вины.

Калька (дословный перевод термина): *Grand Jury* – Большое жюри, *Magistrate's Court* – Магистратский суд, *Crown Court* – Суд Короны.

Приемлемо использование описательного перевода – расширительное описание того или иного термина, с помощью которого передаётся вся подтекстовая информация, содержащаяся в том или ином английском термине. При описательном способе перевода терминологической единице дается дефиниция, определение, т. е. термин можно перевести посредством построения описательной конструкции. Например, *Parole system* – амери-

канская система, по которой заключенные освобождаются на известных условиях досрочно. Исключения: термины, требующие точной передачи. Например, *affidavit* – письменное показание под присягой.

Конкретизация при переводе терминологии подразумевает замену гиперонима гипонимом, например, *offence* – правонарушение; *criminal offence* – уголовное преступление; *disorderly offence* – нарушение общественного порядка; *abortive offence* – покушение на преступление [2, с. 67].

Так же существуют сугубо юридические термины – это термины, введенные в состав юридической лексики законодателем и юридической доктриной и используемые для наименования того или иного юридического понятия: *plaintiff* - истец, *defendant* - ответчик, *fine* - штраф, *suspect* – подозреваемый.

Культурные особенности, менталитет народа, различия религий и правовых систем могут вызвать трудности перевода. Белорусское право построено на романо-германской правовой системе, а право Англии на англо-саксонской, что отражается на значении терминов. Например, при переводе наименования организации «открытое акционерное общество» следует учитывать, для представителей какого государства выполняется перевод. Либо это будет “*Public Corporation*” = “*Open Joint Stock Company*” (Беларусь, Украина, Россия) или “*Public Limited Company*” (Великобритания), “*Public Limited Corporation*” (США) или перевод должен быть выполнен транслитом [3, с. 77].

Как можно заметить в юридических английских текстах многие слова употребляются не в их обычном общепринятом значении, а в терминологическом. Кроме того, текст может содержать редко употребляемые идиоматические выражения, официально-канцелярские обороты речи. Для получения эквивалентности перевода таких слов необходимо отлично владеть терминологией, а при необходимости прибегать к помощи справочников.

При переводе необходимо проверять правильность подбора слов, терминов, оценивать ясность текста, его выразительность, связность. Проверять наличие жаргонной и актуальной лексики, оценивать, соблюден ли стиль исходного материала.

Юридический перевод является одним из самых востребованных переводов, следовательно, должен иметь соответствующее качество. Все выше сказанное свидетельствует о многочисленных трудностях, с которыми приходится сталкиваться переводчикам юридических текстов. Переводчик должен обладать обширным опытом переводческой деятельности, специальными знаниями, потрясающей эрудицией и кругозором, которые обезопасят его от ошибок, столь опасных в области юриспруденции.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). Учеб. пособие. – 5-е изд. / А. В. Федоров. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. – 416 с.

2. Алимов, В. В. Юридический перевод: практический курс. Английский язык: уч. пособие / В. В. Алимов. – М. : Ком. Книга, 2005. – 160 с.

3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода: Лингвистические аспекты / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.

## **К содержанию**

### **В. В. ИЛЬЯСЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

В системе современного образования в последние годы наблюдается тенденция распространения таких понятий, как «инновационная школа», «инновационное учреждение образования», однако, далеко не каждое учреждение образования подходит под определение термина «инновационный». Рассмотрим определение понятий «инновационный», «педагогическая инновация» и «инновационное учреждение образования».

Под инновациями понимают изменение внутри системы; создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые прогрессивные изменения в социальной практике [1, с. 102]. Из этого следует, что педагогические инновации – это все педагогические нововведения и изменения, которые направлены на улучшение и развитие как отдельных элементов, так и образовательной системы в целом. Под «инновационным учреждением образования» принято считать учреждения образования, направленные на поиск, разработку и реализацию новых методик и технологий учебной и воспитательной деятельности, совершенствование содержания образования, введение форм организации и стимулирования познавательной деятельности.

Поскольку система образования ежегодно претерпевает изменения в методах и формах организации учебной и воспитательной деятельности, происходит внедрение новых методик и технологий для повышения эффективности и улучшения результатов образовательной деятельности, зачастую, внедрение каких-либо изменений в учебное заведение являются новшеством только для этого конкретного учреждения, а не для системы образования в целом. В таком случае, можно говорить о модернизации учреждения образования, а не о его выходе на новый, инновационный уровень.

Поташник М. М. определяет инновационное учебное заведение как «образовательные учреждения, созданные на основе системных нововведений (в целях, содержания образования, технологиях, организации учебно-воспитательного процесса и, естественно, на основе новой системы управления), мы будем называть инновационной школой. Это образовательные учре-

ждения нового типа (вида), у них свое специфическое предназначение, своя миссия, свой круг социальных заказчиков, свои особые функции» [2, с. 123].

Подласый И. П. считает, что инновационные образовательные учреждения являются инновационными, если они отвечают пяти критериям:

1. ведущим принципом учебно-воспитательного процесса является принцип природосообразности;

2. педагогическая модель развивается в гуманистической направленности;

3. учебно-воспитательный процесс организуется в таком темпе и с таким объемом информации, чтобы не перегружать педагогов и школьников;

4. высокая эффективность учебно-воспитательной деятельности достигается через нераскрытые возможности системы;

5. продуктивность не зависит напрямую от новейших и дорогостоящих средств обучения [3, с. 210].

Приведенные критерии являются наиболее оправданными, так как они приравнивают шансы каждого учреждения образования вступить в число инновационных, поскольку не все учреждения имеют равные возможности, определяемые финансированием, количеством учеников и педагогического состава, уровнем компетенции педагогов.

Проблемным вопросом для современной системы образования является эффективность и прогрессивность инновационных школ перед традиционными. Сравнивая учебные заведения двух видов, можно отметить ряд достоинств, перед которыми традиционные школы уступают инновационным. Инновационные школы в первую очередь направлены на раскрытие индивидуальности, самоопределения и самореализации, а также на формирование более совершенных межличностных и социальных отношений. Традиционные школы ставят перед собой цель овладеть предметно-дисциплинарными знаниями, передающимися из поколения в поколение, а также привить устоявшиеся нравственные нормы и традиции.

Традиционные учебные заведения носят воспроизводящий характер, где акцент ставится на развитие творческой личности, творческого подхода. Содержание обучения в традиционных школах носит разрозненный характер, где предметы имеют низкий уровень взаимосвязи, в то время как в инновационных школах применяются интегрированные курсы, где каждый предмет взаимосвязан и практикуется с другими областями знаний. Стиль педагогического взаимодействия в традиционных учреждениях образования – авторитарный, где учитель выступает транслятором знаний, руководителем, организатором учебного процесса. В инновационных школах ситуация другая – учитель выступает в качестве друга, партнёра, применяет демократический стиль взаимодействия и методы поощрения. Все вышеперечисленные особенности инновационных школ ведут к повышению мотивации обучающихся к познавательной деятельности, к высокой сплю-

чѐнности коллектива, а так же к развитию активной, открытой, уверенной в себе и своих возможностях личности.

Таким образом, в современном обществе, где развитие науки и техники, а также уровня жизни государства непрерывно идет вперед, растет необходимость изменения содержания образования с сопутствующими педагогическими приемами, чтобы соответствовать заданным современным социальным критериям и идти в ногу со временем. Опираясь на устоявшуюся модель обучения, действующую по устаревшим стандартам в современных условиях – значит идти «вспять». Фактически, в этой ситуации учебное заведение готовит своих учеников к прошедшему дню, а не к тому, что есть сегодня. Кроме того, современные темпы инноваций требуют подготовки обучающихся к будущему, к тому, что будет завтра, научить мыслить на 10 лет вперед, с возможностью дальнейшего профессионального развития. Другими словами, инновационное образование должно предоставить основу для эффективной профессиональной адаптации к постоянно возникающим инновациям, которые стали визитной карточкой нашего времени. Как итог, инновационные образовательные учреждения обеспечивают такой уровень подготовки учащихся, который полностью соответствует современным социально-экономическим и духовно-нравственным запросам.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ретивых, М. В. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение: в 2-х книгах // Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.
2. Поташник, М. М. Инновационные школы в России : становление и развитие / М. М. Поташник. – М. : Новая школа. – 1996. – 200 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2-х книгах // М. : Владос. – 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

**К содержанию**

#### **А. В. КАЗАКОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Е. Н. Стрижевич

#### **НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО НА ПРИМЕРАХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ**

Дискурс комедийного сериала предполагает использование приемов создания комического. Комический эффект часто создается на основе прочной связи вербальных и невербальных средств выражения. Актуальность статьи характеризуется тем, что на данный момент невербальные приемы создания комического эффекта в аудиовизуальном тексте практически не исследованы.

Средства создания комического очень широко представлены в ситкоме "Друзья", который считается одним из лучших ситкомов в истории американского телевидения.

Широко известно, что комический эффект чаще всего достигается с помощью определенных вербальных средств выражения, таких как игра слов или языковая игра, сленг, ирония, парадокс, антитезис, повторения, неологизмы, эпизоды и т. д., а каламбуры и игра слов, к примеру, зачастую опираются именно на невербальные средства выражения.

К невербальным способам реализации комического эффекта можно отнести кинесические, такесические средства. К кинесическим средствам относят мимику (движение мышц лица), пантомимику (движение всего тела), «вокальную мимику» (интонация, тембр, ритм, вибрато голоса), пространственный рисунок (зона, территория, собственность, перемещение), экспрессию (выразительность, сила проявления чувств, переживаний). Кинесика – это совокупность телодвижений человека в процессе взаимодействия. Такесика – это невербальное средство общения, основанное на осязаемых сигналах, передаваемых друг другу. К ним относятся: поцелуи, похлопывания, рукопожатия и другие.

Так, например, в 9 серии 1 сезона Рейчел просит своего начальника дать ей аванс, чтобы поехать с родителями кататься на лыжах и заплатить за себя самостоятельно: *Rachel: I've sort started this whole independent thing, you know... which is actually why I took this "job.*

Комический эффект реализуется в ответе на просьбу Рейчел и достигается не только благодаря неоднократному повторению слов, но и благодаря его действию, которое совершенно противоречит смыслу его ответа. Поглаживая её руку, он говорит о том, какая она ужасная официантка: *Boss: Rachel, Rachel, Rachel, sweetheart. You're terrible, terrible waitress. Really, really awful.*

Так же выражение лица, с которым он произносит свою речь, даёт надежду на получение аванса, что придаёт ещё большую ироничную окраску данной ситуации. Это прямое доказательство как работают кинетические средства в передаче комического.

Следующий пример мы можем наблюдать в 7 серии, когда Чендлер застревает в вестибюле банкомата с известной моделью. Комический эффект реализуется через мысли Чендлера в моменте, когда он находится рядом с красоткой: *Chandler: Oh, my god, it's her... I'm trapped in vestibule with Jill Goodacre. Oh, some guy, I'm some guy she said. Hey, Jill, I saw you with some guy last night.*

Диалог, представленный в данной серии, также сопровождается чрезмерным проявлением чувств и пантомимикой, несвойственных и в какой-то степени абсурдных для данной ситуации, тем самым придавая комизм данной ситуации.

В начале 13 серии Росс начинает напевать песню из известной комедии «странная парочка», которую подхватывает каждый из присутствующих. Напевая песню, они стучат по столу, иронично переглядываются и делают определенные движения — всё это превращается в комизм, хоть и сама песня не представляет собой набор метафор, либо же сравнений, но благодаря облику и в целом картине происходящего, мы можем наблюдать комический эффект, реализующийся через невербальные средства общения

Взаимодействие пространственного рисунка и вокальной мимики для усиления комического эффекта мы можем наблюдать в 12 серии. Мэтт и Мэттью заходят на кухню, Мэтт бросает ключи на стол, которой тотчас падает и ломается. Мэтт без излишней экспрессивности, со спокойным тоном произносит:

- «*Need a new table*»

На что поступает вопрос-ответ не менее спокойным тоном:

- «*You think?*»

Ироничный вопрос Мэттью сопровождается полным отсутствием какой-либо реакции на сломанный стол, который лежит по середине кухни.

Таким образом, невербальные средства коммуникации могут выступать в роли способов создания комического эффекта. Каждое из них работает не только как самостоятельная единица, но и в сумме с другими невербальными и вербальными средствами.

**К содержанию**

## **И. А. КАЛИНОВСКАЯ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – Д. В. Архипов

### **ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВЕЖЛИВОЙ ПРОСЬБЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Вежливость, как известно, – это комплекс языковых индикаторов, набор знаков (клише, стереотипных фраз), и надлежащее их грамматическое, синтаксическое, лексическое и фонетическое оформление. Вежливость в языке является термином, традиционно используемым для обозначения разнообразных средств языкового выражения социальных отношений между говорящим, слушающим и людьми, о которых идет речь. Цель соблюдения принципа вежливости состоит в том, чтобы добиться максимального социального равновесия и дружеских отношений.

Вежливость как коммуникативная категория универсальна, т. е. ее можно наблюдать в поведении всех людей в мире. Поэтому, в каждой культуре существует свой концепт вежливости. Исходя из этого, как отечественные, так

и зарубежные исследователи считают, что проблема вежливости является первостепенной задачей антропоцентрической лингвистики.

В данной статье рассматриваются основные лексико-грамматические средства выражения вежливой просьбы в современном английском языке.

Британия, как известно, считается одной из самых учтивых наций. Не владея нормами этикета и речевого поведения, иностранцу легко показаться англичанам нетактичным или невоспитанным человеком. Даже вариант с добавлением привычного нам вежливого слова «пожалуйста» в английском языке не всегда является корректным. Прямолинейные фразы (такие как «*I want...*» или предложения с использованием глагола в повелительном наклонении) и вовсе считаются слишком грубыми в англоговорящей среде. В данной культуре, чем менее прямо звучит просьба, тем она вежливее. Более того, не принято использовать средства усиления просьбы («Я тебя очень прошу», «ну, пожалуйста» и т. д.).

Главной целью высказываний со значением просьбы является побудить слушающего сделать (или не сделать) то или иное действие, а особенностью – является тот факт, что слушающий ответственен за принятие решения: совершать или не совершать действие, к которому побуждает высказывание просьбы. Свобода выполнения действия, его необязательность – есть ключевой фактор просьбы, который отличает её от приказа, совета или распоряжения.

Английский язык выделяется большим разнообразием форм для выражения вежливой просьбы: вопросительные конструкции, риторические вопросы, высказывания-намеки, косвенные вопросы, декларативные или императивные высказывания. Подбор тех или иных форм выражения просьбы определяет уровень вежливости, который, в свою очередь, зависит от формы выражения просьбы. Выражение вежливой просьбы в современном английском языке может происходить с помощью наиболее распространенного способа – использования модальных глаголов, которые, в свою очередь, включают вопрос-побуждение и вопрос-разрешение (последняя форма является наиболее вежливой):

*Can you get me a lift home?* Вопрос-побуждение.

*Can I get a lift home?* Вопрос-разрешение.

Глаголы *can* и *could* чаще встречаются в неформальной обстановке. Модальный глагол *could* является более вежливой вариацией выражения просьбы: *Could you lend me some money?*

Также часто употребляются следующие более вежливые сочетания: *could you kindly / could you please / could you sweetly / could you perhaps / could you possibly / could you just / do you think you could.*

*Could you possibly give me a lift?*

Еще одним часто используемым модальным глаголом в вежливых просьбах является модальный глагол *would*, а также сочетание его с глаголом *mind* и герундием (*would you mind doing smth*):

*Would you mind opening the door for me?*

Для официального стиля общения используются модальные глаголы *may* и *might*. Считается, что они звучат более уважительно.

*May I use your laptop until you are away?*

При деловой переписке с англоговорящими коллегами лучше всего прибегнуть к использованию шаблонов, таких как *I would be (most) grateful if you could.../ I am writing to ask if you would be so kind/generous as to.../ I am writing to request your assistance concerning the matter of.../ I wonder if it would be possible for you to help me...*

Для формального общения, если между коммуникантами присутствует социальная дистанция, лучше всего подходят развернутые высказывания, такие как *Would it be possible for you to do it? I would appreciate it if you'd do that. I was thinking maybe you wouldn't mind doing that.* Такие высказывания характерны в основном только для ситуации официальной коммуникации, или для ситуаций, в которых коммуниканты находятся в разных социальных статусах.

Вежливую просьбу в современном английском языке можно также выразить с помощью косвенного вопроса с глаголом *wonder*. Такие реплики звучат мягко и настраивают на дружелюбный тон.

*I was wondering if you could do something for me?*

Скрыть просьбу можно в разделительном вопросе с отрицанием, однако встречается он исключительно в разговорной речи при живом общении или в сериалах, песнях, играх. Такие конструкции как, например, *I don't suppose you could + инфинитив без to + could you? You wouldn't + инфинитив без to + would you?* являются нейтральными.

*You wouldn't open the window, would you?*

В заключение можно сказать, что в английской речи существует множество различных грамматических и лексических средств для выражения вежливой просьбы. Однако, необходимо иметь в виду, что в любом случае выражать просьбу лучше не прямо, так как чем более косвенно и многословно она звучит, тем более вежливой является. Соблюдение принципа вежливости при формальном и неформальном выражении просьбы составляет важную лингвистическую и социальную характеристику речевого поведения. Следует также обращать внимание на контекст и ролевой статус адресата.

Представители английской культуры строго следуют правилам и нормам поведения. Исходя из этого, нарушение данных правил может привести к коммуникативным неудачам или даже к конфликтам.

Учитывая все вышеперечисленные особенности и используя подбоающие в той или иной ситуации грамматические конструкции, выражение просьбы в английском языке не будет являться проблемой.

**К содержанию**

**Дж. А. КАПУЗА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. Е. Саиди

## **РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Современное общество предъявляет высокие требования к практическому владению иностранными языками, что обусловлено процессами глобализации и интеграции в единое мировое экономическое и образовательное пространство. Следовательно, будущий специалист должен владеть компетенциями, которые позволят ему успешно осуществлять коммуникацию в ситуациях иноязычного общения. На современном этапе рынок образовательных услуг в сфере изучения иностранных языков предлагает различные виды, формы и методы обучения, но несмотря на богатейшее разнообразие предлагаемых услуг, многие молодые люди предпочитают самостоятельное изучение иностранного языка.

Одной из целей самостоятельного изучения иностранного языка является формирование иноязычной компетенции, которая определяется не только умением общаться на иностранном языке при личном присутствии участников общения, но и умением общаться посредством всевозможных сервисов и служб сети Интернет. Данная цель может быть эффективно реализована посредством использования современных учебных Интернет-ресурсов и социальных сервисов Web 2.0, направленных на комплексное формирование и развитие:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии её компонентов:
  - коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор материала, производить обобщение, классификацию;
  - коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;
  - умений использовать ресурсы сети Интернет и социальные сервисы Web 2.0 для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов.

Информационные ресурсы сети Интернет разнообразны и содержат текстовый и аудиовизуальный материал по различной тематике на разных языках. К учебным Интернет-ресурсам мы относим:

*hotlist* – «список по теме» представляет собой список Интернет сайтов (с текстовым материалом) по изучаемой теме;

*multimedia scrapbook* – «мультимедийный черновик», который представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов. В *scrapbook* содержатся ссылки не только на текстовые сайты, но и на фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и популярные анимационные виртуальные туры;

*treasure hunt* – «охота за сокровищами» – во многом напоминает *hotlist* и *scrapbook*. Ресурс содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта;

*subject sampler* стоит на следующей ступени сложности по сравнению с *treasure hunt*. Здесь также содержатся ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет (фотографии, аудио- и видеоклипы, графическую информацию). После изучения каждого аспекта темы учащимся необходимо ответить на вопрос. Главной особенностью *subject sample* является то, что получение информации должно строиться на эмоциональном уровне. Необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать свое собственное мнение по изучаемому вопросу. Данный ресурс активизирует процесс изучения языка, мотивирует обсуждение с другими обучающимися или носителями языка;

*webquest* – «Интернет поиск» – самый сложный тип учебных Интернет-материалов. Он включает в себя все компоненты четырех указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием группы обучающихся, как правило, под руководством преподавателя, а при самостоятельном изучении языка используется крайне редко.

Электронные информационные ресурсы представляет собой удобную альтернативу традиционным бумажным учебным материалам: учебникам и иным пособиям, журналам и т. д. Изучение иностранного языка с помощью Интернет-технологий способствует повышению мотивации, усиливает самостоятельную активность, обеспечивает интерактивность и высокий уровень реализации принципа наглядности. Большое количество аутентичных, постоянно обновляющихся материалов позволяет обучающимся находиться в виртуальной языковой среде, читать, видеть и слышать образцы современной иноязычной речи и употреблять их для порождения собственных высказываний.

Использование активных методов обучения предполагает комплексное формирование всех видов речевых навыков:

– письма (переписка по электронной почте и в блогах);

- чтения (знакомство с содержанием текстовых сайтов, чтение сообщений в электронной почте и в блогах);
- аудирования (прослушивание и просмотр аудио/видеоматериалов, прослушивание речи собеседника через чат-программы);
- говорения (общение через чат-программы, продуцирование «вторичных» текстов на основе информации из сети Интернет).

Таким образом, обучающийся из объекта обучения превращается в субъект, осознанно участвующий в процессе учебы и самостоятельно принимающий решения, связанные с ним.

Следует подчеркнуть, что Интернет-технологии способствуют решению задач обучения всем аспектам языка и видам речевой деятельности. При обучении *грамматике* обучающиеся могут пользоваться автоматизированными справочниками по грамматике, системами обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях. При обучении *лексике* Интернет-технологии предоставляют словари, программы подбора антонимов и синонимов. Интернет позволяет мгновенно получить примеры функционирования отдельных лексических и идиоматических единиц в другой культуре. При обучении *чтению* Интернет предлагает огромный выбор текстов для различных видов чтения. Например, для изучающего чтение можно использовать информацию о погоде, расписание движения транспорта, объявления о купле-продаже, об устройстве на работу. При обучении *письму* Интернет-технологии позволяют обучающимся вступать в письменную коммуникацию, ограниченную рамками конкретного акта общения. Наличие реальной аудитории и факта, что письменные сообщения в чатах, на форумах, блогах становятся доступными пользователям во всем мире, повышает ответственность пишущего и побуждает к овладению разными технологиями письма и адекватному выбору коммуникативных стратегий. При обучении *аудированию* Интернет-технологии дают возможность обучающимся многократно прослушать слово или фразу. Таким образом, совершенствуются слухо-произносительные навыки нового и ранее изученного лексического материала. При обучении *говорению* Интернет-технологии дают возможность осуществлять устную опосредованную коммуникацию посредством видеоконференций, приближая ситуации общения к реальным в профессиональной сфере и повышая мотивацию обучающихся к порождению устных иноязычных высказываний.

Глобальное распространение английского языка, активное вовлечение преподавателей-практиков и авторов учебных пособий в процесс освоения Интернет-пространства привели к созданию новых ресурсных баз – Интернет-сайтов, предоставляющих обучающимся новейшие материалы как в текстовом и иллюстративном формате, так и в формате мультимедиа-программ. Многие пользуются каталогом Интернет-сайтов *Resource URL / bluewebn*, где можно найти словари, энциклопедии и прочие материалы.

Интернет-технологии внесли большой вклад в развитие дистанционного образования, которое, завоевало популярность во всем мире, особенно в период COVID-19. Распространение этой формы обучения позволило миллионам пользователей сети Интернет начать овладение иностранным языком, не выходя из дома.

На основании анализа вышесказанного, можно сделать вывод о том, что использование Интернет-технологий при самостоятельном изучении иностранного языка способствует достижению ряда целей:

- наглядное предоставление материала в современной форме;
- активизация познавательного интереса;
- повышение самостоятельности планирования и осуществления учебной деятельности;
- повышение доступности и скорости получения информации;
- формирование информационной культуры;
- реализация личностно-ориентированного и дифференцированного подхода в обучении;
- и, как следствие всего вышесказанного, формирование заинтересованности и повышение мотивации обучающихся.

И это далеко не все преимущества использования сети Интернет при самостоятельном изучении иностранного языка. Далее предлагаем подборку, на наш взгляд, лучших онлайн-ресурсов для изучения английского языка посредством Интернет-ресурсов.

*Italki* – популярный портал для изучения иностранных языков. На нем можно учить английский под руководством носителей языка, а также самому выступать в качестве учителя. На базе ресурса пользователи выполняют различные задания, общаются в чатах и помогают друг другу выучить язык. С помощью *italki* можно изучать не только английский, но и другие иностранные языки. Большинство сервисов портала, за исключением услуг профессиональных преподавателей, являются бесплатными.

*LinguaLeo* – это сайт с оригинальным интерфейсом для изучения английского языка. На нем обучающийся может самостоятельно составить график будущих занятий и отслеживать свой прогресс. На этом портале представлены задания различного уровня владения языком и разнообразной тематики, полезные видео- и аудио-материалы, а также методики для запоминания английских слов. С *LinguaLeo* изучение английского языка проходит в игровом интерактивном формате, что позволяет получить не только новые знания, но и удовольствие. В целом, ресурс бесплатен, однако, пользователям доступен и ряд дополнительных платных функций.

Ресурс *Busuu* работает по тому же принципу, что и аналогичные порталы для изучения иностранных языков. Пользователям предлагается бесплатное изучение языков при поддержке носителей. На *Busuu* можно проходить тесты

и задания, расширять словарный запас и общаться с носителями языка. Изучать здесь можно не только английский, но и множество других языков, а за дополнительную плату открывается доступ к видео-урокам и возможности получить сертификат после прохождения онлайн-курса.

Портал *Lang-8* предназначен, в первую очередь, для тех, кто уже владеет английским языком на базовом уровне. Это сервис помогает улучшить навыки письма, необходимые для учебы и работы, а также готовит к сдаче языковых экзаменов IELTS и TOEFL. Методика *Lang-8* очень проста – обучающийся пишет текст на иностранном языке, который проверяется носителем языка. В свою очередь, сам обучающийся также может проверять тексты других пользователей. Ознакомившись с исправлениями и советами проверяющего, обучающемуся легче проанализировать ошибки и определить «слабые места» в письменной речи на иностранном языке. Сервис является бесплатным и объединяет носителей 90 языков.

*MyLanguageExchange* позволяет найти друга по переписке – носителя языка – или владеющего иностранным языком на уровне носителя. Пользователям доступен текстовый и языковой чаты, а также интерактивные занятия и учебные ресурсы. Помимо английского, на портале изучают еще более 100 языков.

Русскоязычный сайт *Englishtips* пригодится любому, кто изучает английский язык и хочет улучшить свои знания. На этом портале представлена уникальная подборка учебников английского языка, различные учебные материалы и статьи, материалы для подготовки к языковым экзаменам, книги, журналы и статьи на английском, учебные видео- и аудио-материалы.

Таким образом, для повышения мотивации и эффективности образовательного процесса при самостоятельном изучении иностранного языка важно внедрять Интернет-технологии и ресурсы, учитывая цели и задачи, а также индивидуально-личностные особенности обучающегося.

**К содержанию**

## **В. А. КНЫШ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – С. Н. Дягель

## **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ Ф. КАФКИ «ПРОЦЕСС»**

В последние десятилетия появляется все больше исследований пространственной организации художественного текста как особой формы существования образа реальности в литературе. Пространственные образы в произведениях Ф. Кафки эмоционально насыщены и функционально сложны, что позволяет исследователям использовать их для своих изыска-

ний в области художественного пространства. В рамках нашей статьи рассмотрим характерные черты пространства романа Ф. Кафки «Процесс».

При изучении пространственной структуры художественного произведения в первую очередь встает вопрос о соотношении реального и вымышленного пространств. Считается, что все события в романе Кафки происходят в Праге – городе, в котором прошла почти вся его жизнь. Однако ни в одной главе название Праги напрямую не присутствует. Это свидетельствует о намерении автора подчеркнуть абстрактность места и времени действия романа. Кафка не ставил перед собой цель запечатлеть современную ему действительность, поэтому в романе «Процесс», отсутствует конкретика: нет ни названий, ни описаний, позволяющих узнать те или иные места или приметы времени. Создавая приметы места, где разворачивается действие романа, Кафка творит собственную фантазмагорическую, сновидческую реальность, в которой переплетаются историко-бытовой, мифологический, литературный пласты, и отражается внутренняя жизнь человека, его мечты и страхи [1]. Тем не менее, литературоведы нашли в тексте ряд локаций, имеющих свои прототипы в реальной Праге начала 20-го века. Так, предполагают, что описываемый в романе пансион фрау Грубах, расположен на Виноградах – в этой тихой, ухоженной части города снимали комнаты или квартиры многие средние буржуа и чиновники, в том числе чиновники банков, размещавшихся в основном в центре Праги. Выбор данного пансиона служащими объяснялся в первую очередь его порядком и чистотой. Фрау Грубах в первой главе романа говорит: *«Schließlich muß es doch im Sinne jedes Mieters sein, wenn man die Pension rein zu erhalten sucht, und nichts anderes ist mein Bestreben dabei»* [2, с. 28].

По пути на первый допрос Йозеф забредает в окраинный рабочий район со зловонными квартирами и многочисленными мелкими лавчонками: *«Aber die Juliusstraße, in der es sein sollte und an deren Beginn K. einen Augenblick lang steheblieb, enthielt auf beiden Seiten fast ganz einförmige Häuser, hohe, graue, von armen Leuten bewohnte Miethäuser. ... Regelmäßig verteilt befanden sich in der langen Straße kleine, unter dem Straßenniveau liegende, durch ein paar Treppen erreichbare Läden mit verschiedenen Lebensmitteln»* [2, с. 34]. В этом районе современники писателя опознали район Жижков.

Достаточно уверенно можно определить такие известные пражские топонимы как знаменитый Карлов мост и остров Кампа у малостранского берега Влтавы, несмотря на то, что они автором никак не называются, он лишь намекает на них: *«Alle drei zogen nun in vollem Einverständnis über eine Brücke im Mondschein, jeder kleinen Bewegung, die K. machte, gaben die Herren jetzt bereitwillig nach, als er ein wenig zum Geländer sich wendete, drehten auch sie sich in ganzer Front dorthin. Das im Mondlicht glänzende und zitternde Wasser teilte sich um eine kleine Insel, auf der, wie zusammenge-*

*drängt, Laubmassen von Bäumen und Sträuchern sich aufhäufte*» [2, с. 269]. Очевидно, что люди, не знающие города, сквозь эти топографические реалии увидят улицы и площади совершенно других городов.

Пространственная организация художественного текста представляет собой сочетание открытых и замкнутых пространств. В «Процессе» преобладают в основном замкнутые пространства. Действие происходит в закрытых помещениях: дом, комната, чердак, подвал и т. п. Закрытость пространства подчеркивает его ограниченность, невозможность выхода за рамки конкретного мира: пока Йозеф пытается добиться справедливости у таинственных судей, процесс является для него замкнутым кругом, и чем активнее он пытается выбраться за его пределы, тем сильнее проигрывает.

Важной характеристикой замкнутого пространства в романе является его теснота. Так, на чердаке, где располагаются канцелярии, легко вмещаются многочисленные рабочие комнаты с множеством посетителей: «*Ein Gedränge der verschiedensten Leute – niemand kümmerte sich um den Eintretenden – fühlte ein mittelgroßes, zweifelnstriges Zimmer, das knapp an der Decke von einer Galerie umgeben war, die gleichfalls vollständig besetzt war und wo die Leute nur gebückt stehen konnten und mit Kopf und Rücken an die Decke stießen*» [2, с. 36]. Комнаты отличают духота, приглушённый свет, отсутствие воздуха, что нагоняет на главного героя страх и панику: «*Die Sonne brennt hier auf das Dachgerüst, und das heiße Holz macht die Luft so dumpf und schwer*» [2, с. 52]. Даже если помещение большое, люди чувствуют себя в нем затерянными, блуждающими как в лабиринте, как, например, в кабинете адвоката Гульда: «*Noch als er sich gesetzt hatte, sah sich K. im Zimmer um, es war ein hohes, großes Zimmer, die Kundschaft des Armenadvokaten mußte sich hier verloren vorkommen*» [2, с. 129]. Объясняется это тем, что просторную, казалось на первый взгляд, комнату в длину чуть ли не целиком занимает стол адвоката. Такой же предстает перед читателем комната художника Титорелли, длиной в «два шага», большую часть которой занимала кровать: «*Mehr als zwei lange Schritte konnte man der Länge und Quere nach kaum hier machen. ... K. gegenüber stand an der Wand das Bett, das mit verschiedenfarbigem Bettzeug überladen war*» [2, с. 172].

Некоторые исследователи отмечают такую особенность: пространство в произведениях Кафки формируется под влиянием настроения и душевного состояния героя. Трудно не согласиться с этим утверждением. По характеристикам пространства можно легко «прочитать», комфортно здесь герою или нет. Так, например, нахождение в закрытых помещениях с большим количеством людей вызывало у Йозефа головокружение, одышку, что говорит о состоянии страха и паники в данных помещениях: «*Das Gefühl, hier von der Luft vollständig abgesperrt zu sein, verursachte ihm Schwindel*» [2, с. 113].

Очень важной чертой художественного пространства Кафки является пороговость. Порог и смежные с ним хронотопы лестницы, передней и коридора, а также и продолжающие их хронотопы улицы и площади являются главными местами, где совершаются переломные моменты жизни, падения, воскресения, обновления, прозрения, решения, определяющие всю жизнь человека. Все ключевые события, определяющие судьбу героев Кафки, происходят именно «на пороге» [3]. Поэтому в «Процессе» присутствует большое количество пространственных образов-символов, таких как окна, двери, лестницы и коридоры. Йозеф часто оказывается перед ними, в ключевые моменты его жизни. Так, например, окна указывают на связь героя с внешним миром, он часто наблюдает через них за жизнью вне его тесного мирка. Но свою основную функцию в романе они не выполняют, потому что всегда остаются закрытыми. В комнате художника Титорелли, несмотря на духоту, окно никаким способом нельзя открыть: «„*Könnte man nicht das Fenster öffnen?*“ *Fragte K. „Nein“, sagte der Maler. „Es ist bloß eine feste eingesetzte Glasscheibe, man kann es nicht öffnen“*» [2, с. 184]. Ещё одним пространственным символом в романе являются двери. На пути Йозефа, часто встречаются двери, множество дверей, которые ему приходится открывать: «*Als er vollständig angezogen war, musste er knapp vor Willem durch das leere Nebenzimmer in das folgende Zimmer gehen, dessen Tür mit beiden Flügeln bereits geöffnet war*» [2, с. 12]. Символическое значение в текстах писателя приобретает и такой пространственный атрибут, как лестницы, которые, будучи предназначенными для указания пути, определения направления движения, выполняют совершенно противоположную функцию: они запутывают героя, сбивают его с толку, лишают уверенности, наводят страх. Таким образом, герой оказывается в замкнутом пространстве, выход из которого найти очень непросто. Как следствие, это сказывается на его эмоциональном состоянии: сначала Йозеф К. становится раздражительным и агрессивным, затем теряет всякую способность к сопротивлению и становится отрешённым.

Важной чертой пространственной организации романа является ее подчеркнутый алогизм. Так, например, залы заседаний и канцелярии суда в романе располагаются на чердаке доходного дома: «*Hier auf dem Dachboden dieses Miethauses waren also die Gerichtskanzleien? Das war keine Einrichtung, die viel Achtung einzuflößen imstande war, und es war für einen Angeklagten beruhigend, sich vorzustellen, wie wenig Geldmittel diesem Gericht zur Verfügung standen, wenn es seine Kanzleien dort unterbrachte, wo die Mietsparteien, die schon selbst zu den Ärmsten gehörten, ihren unnützen Kram hinwarfen*» [2, с. 40]. Помещая солидное государственное учреждение на чердак, куда нищие обитатели доходного дома выбрасывают ненужный хлам, писатель подчеркивает абсурдность и алогизм самого существования этого суда. Это же относится к перемещению героя в пространстве. Обычно движение вверх – это возрождение, стремление

к чему-то новому, освобождение от дурных мыслей и действий. У Кафки же всё наоборот. Все движения Йозефа вверх заканчиваются неудачей. Именно «наверху» происходят допросы, суд, встреча с ключевыми людьми его жизни, определяющими его судьбу. Использование таких «алогизмов» в произведении придает ему абсурдный и сюрреалистичный характер, что типично для большинства произведений писателя [3].

Таким образом можно утверждать, что на пространственную организацию романа «Процесс» проецируется художественная картина мира Кафки, предполагающая приниженность, задавленность и подчинение его главных персонажей неумолимыми внешними силами.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Король, З. А. Специфика художественного пространства и времени в романе Франца Кафки / З. А. Король : автореф. дис. канд. филол. наук : 10.01.03. – Москва, 2011. – 21 с.
2. Kafka, F. Der Prozess / F. Kafka. – Leipzig : Verlag Philipp Reclam jun., 1989. – 228 S.
3. Ткаченко, В. И. Модель пространства в произведениях Франца Кафки / В. И. Ткаченко // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011 г. – № 2. – С. 118–123

#### К содержанию

#### **М. А. КОБАК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. Е. Саиди

#### **МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ: ЭТИМОЛОГИЯ ТЕРМИНА**

Глобальные перемены в современном обществе третьего тысячелетия приводят к изменениям не только в экономическом, политическом, культурном, социальном обликах разных стран, но и существенно сказываются на языковой картине мира. В настоящее время активно формируются новые понятия, ценности, новые общественные группы и субкультуры. Данные процессы затрагивают и молодежную языковую среду, обуславливая появление в ней новых лексических, грамматических и фразеологических единиц, свойственных именно представителям этой возрастной группы.

Изучение молодежного языка является актуальным в силу его востребованности в молодежной среде, подвижности процессов, происходящих в ней, широте и вариативности использования языковых средств. Наиболее распространенными терминами для обозначения молодежной речи являются молодежный жаргон и язык молодежной субкультуры (отечественная социолингвистика), а также молодежный сленг (европейское и американское языкознание). При этом в отечественных современных исследованиях

термины жаргон и сленг по отношению к языку молодежи используются как синонимичные термины.

Прежде чем детализировать подходы к этимологии понятия «молодежный сленг» (*youth slang*) в лингвистике, приведем несколько подходов к определению общего понятия «сленг».

По мнению Е. А. Полехиной, история появления слова *slang* в устной английской речи до конца неизвестна. При этом исследователь, ссылаясь на многочисленные зарубежные источники, констатирует, что впервые оно зафиксировано в английских текстах XVIII века в значении «оскорбление». Приблизительно в 1850 году термин стал использоваться как обозначение «незаконной» просторечной лексики. В это же время появляются синонимы слова *slang*: *lingo*, использовавшийся преимущественно в низших слоях общества; *argot*, предпочитавшийся «цветным» населением. Кроме того, зафиксированы появившиеся позже иные описательные определения сленга – «нецензурная разговорная речь», поэтические «дифирамбные» описания – «монетный двор языка»; метафорические обозначения – «сленг – это язык, который закатывает рукава, плюет на ладони и приступает к работе»; «поэзия простого человека» [1].

В современной лингвистической науке этимология термина «сленг» до сих пор не имеет своего однозначного определения, тем не менее, сегодня можно проследить основные точки зрения на данное понятие.

Давая определение понятию «сленг», чешский ученый А. Яклова основывается в своих исследованиях на его рассмотрении именно с лингвистической точки зрения, то есть, сленг, согласно ее мнению, – это «составляющая часть национального языка, представляющая собой слой разговорной лексики, включающий специальные наименования, которые употребляются людьми определенных профессий или одинаковых сфер интересов и служит, с одной стороны, для языковой коммуникации, а с другой как средство выражения принадлежности к единой группе» [2].

Аналогичная точка зрения предложена в «Оксфордском словаре английской грамматики», где сленг характеризуется как слова, фразы, использование которых считается неформальным и часто ограниченным специальными контекстами их употребления, специфичными для определенной профессии, класса и т. д.

Признаком жизни, обновления и поступательного развития языка наделяют сленг американские лингвисты С. И. Хаякава, которая называет сленг «поэзией повседневной жизни», и Ф. Дж. Уилстэк, который видит в сленге выражение концентрированной жизненной силы (*vitality*) языка.

Идентификационный признак сленга, указывающий на принадлежность к определенной группе, констатируется во многих современных исследованиях, среди которых приведем в качестве примера американский лингвистический

журнал *Ask a Linguist*: «*Slang often arises as a form of in-group communication, and attempt to identify with one's friends, family, social class, occupation, ethnic group, or age mates*». Здесь же сленг рассматривается, с одной стороны, как язык «сугубо личного» характера, что делает его «инкогнито» для непосвященных, а с другой стороны, как индикатор, позволяющий охарактеризовать того или иного человека как члена определенной группы.

Молодежная речь становится объектом изучения в зарубежной лингвистике во второй половине XIX века. В первую очередь исследуются тематические особенности, предпринимаются попытки классификации специфической лексики, используемой в молодежной речи. Речь молодежи США исследовалась в работах таких ученых, как Б. Холл и Л. Бэгс, в них предложена тематическая классификация специфической лексики, использовавшейся в речи студентов колледжей: названия объектов кампуса, соперничество между классами, модная одежда, еда, общение и свободное времяпрепровождение. Дальнейшее развитие исследования молодежной речи получают после Второй мировой войны, когда появляется большое количество фундаментальных работ по изучению болгарского, чешского, немецкого, испанского, итальянского и французского молодежного жаргона.

Описывая исследования молодежной лексики XX столетия, британский лингвист М. Халидей вводит термин антиязык (*antilanguage*), характеризующийся как секретный код нарушающих закон и живущих вне норм субкультур с характерными только им чертами лексикализации.

Некоторые американские исследователи молодежного сленга подразумевают под этим понятием «особый стиль». Х. Фаулер рассматривает сленг, как «*the diction that results from the favourable game among the young*». Суть игры заключается в изобретении молодыми людьми новых слов или искажении смысла старых ради удовольствия новизны. Многие из этих слов и фраз впоследствии погибают, однако, есть лексические единицы, которые выживают и закрепляются в языке.

Проведенный краткий анализ основных направлений исследования молодежного сленга в зарубежной лингвистике в XX веке демонстрирует три научных вектора на начальном этапе научной интерпретации понятия: систематизация сленга; определение различных подходов к его изучению с явным доминированием социологического и этнографического подходов. В современных исследованиях кроме социологического и этнографического подходов анализ речи молодежи проводится также с позиций коррелятивного, разговорно-аналитического и социолингвистического подходов и ограничивается лексикографической документацией, семантической классификацией и этимологическим описанием сленгизмов.

Систематизация современных работ отечественных лингвистов, принятая О. В. Цибизовой [3] и Е. А. Полехиной [1], позволяет утверждать,

что отечественные исследования направлены на изучение значимости молодежного сленга для различных сфер речевой коммуникации, рассмотрение его как специфического феномена культуры (субкультуры, контркультуры), на выявление особенностей словообразования, гендерной дифференциации, на описание языковой личности подростка, анализ проблем формирования (история, источники, способы словопроизводства) и функционирования сленгизмов в школьных и студенческих коллективах, в неформальных групповых объединениях (хиппи, панки, металлисты и т. д.); в лингвистической литературе анализируется вариативность молодежных жаргонных единиц в зависимости от возраста, пола и места проживания их носителей; рассматриваются особенности жаргонной фразеологии.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полехина, Е. А. Молодежный жаргон как объект лингвистического исследования / Е. А. Полехина // Эколингвистические исследования. Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2012. – №1 (15) – С. 180–184.
2. Яклова, А. Развитие понятия сленг в чешской лингвистике / А. Яклова // РАН, Институт славяноведения // Российская академия наук. Славяноведение. 2000. – №5 – С. 86–91.
3. Цибизова, О. В. Современный молодежный жаргон: проблемы лексикографического описания : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Цибизова О. В. – Северодвинск, 2006. – 183 с.

**К содержанию**

**Д. Д. КОБЯТКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

#### **СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ**

Детская речь – это особая область, которая всегда являлась объектом психолингвистических, социолингвистических, лингвокогнитивных исследований, поскольку она не только формирует сознание и языковую личность, но и является уникальной системой лексических знаков со своими правилами, структурными особенностями в фонетике, лексике, словообразовании и грамматике.

С рождения ребенок осваивает язык, проходя длинный путь от крика до высокого уровня свободной коммуникации. Данный путь содержит в себе анализ речи взрослых, окружающих его звуков, что несомненно откладывается в сознании маленького человека и приводит к освоению языка. При этом в детской речи может выражаться не только действительность, но определенный стиль, например, индивидуальный набор маркеров, наполненный разговорными особенностями речи персонажей из книг и мультфильмов.

Как ораторы, мы часто оказываемся в ситуациях, когда не можем подобрать ни одного слова, которое вполне соответствовало бы тому, что мы хотим описать и донести до слушателя. В такие моменты мы прибегаем к воображению и стараемся создать новые лексические единицы из ресурсов, доступных в нашем языке. Мы создаем новые элементы таким образом, чтобы наш слушатель мог легко понять смысл. Процесс создания новых значений, выраженных формами, которые соответствуют известным словообразовательным парадигмам, широко распространены не только в речи взрослых, но и в детской речи. В этом случае дети создают речевые инновации, или неологизмы, путем словообразования, отражая наивное восприятие мира и образность мышления.

Детская речь располагает многими способами образования новых слов, к числу которых относятся аффиксация, сокращения, конверсия, лексикализация и редупликация.

– Аффиксация – процесс образования новых слов при помощи присоединения словообразовательных аффиксов к основе слова. Уменьшительно-ласкательный суффикс является наиболее употребляемым в речи англоговорящего ребенка, при помощи которого создаются первые производные слова: *-y*: ‘birdy’ – *птичка*; *-kin*: ‘boykin’ – *мальчишка*; *-ette*: ‘kitchenette’ – *кухонька*; *-ling*: ‘catling’ – *котенок*.

Следует отметить и добавление морфемы *-man* при описании выполнения действий: *fix-man* (for a car mechanic); *smile-man* – *someone who smiles at people*; *fire-man* – *someone who burns thing* [1].

– Сокращение или усечение – безаффиксальный способ словообразования, основанный на сокращении производящей основы. Зачастую дети находят трудности в произношении слов целиком и стараются сокращать длинные, незнакомые слова, опуская окончания или пропуская один или несколько слогов: *limo* ‘limousine’ – *лимузин*; *coon* ‘raccoon’ – *енот*; *para* ‘parachutist’ – *парашютист*.

– Конверсия – способ словообразования, при котором от одной части речи образуется другая без каких-либо изменений во внешней форме слова:

(*putting crackers in the soup*): I’m cracking my soup.

(*hitting a ball with a stick*): I’m sticking it and that makes it go really fast [1].

– Лексикализация – способ превращения грамматической формы слова в самостоятельное слово с новым лексическим значением: *He was a stay-at-home dad.*

– Редупликация – полное или частичное повторение корня, основы или целого слова как способ образования слов, описательных форм, фразеологических единиц [2, p. 299]. Безусловно, дети легко улавливают окружающие их звуки природы, птиц и животных. При изучении новых слов родители часто задают вопрос ребенку, например: *How does the cat speak?* –

*mew-mew*. И другие: *tweet-tweet* – чик-чирик; *squeak-squeak* – кря-кря; *choo-choo* – звук поезда.

Также в своей речи дети часто используют полные редупликации и чередования, которые встречаются в литературе, мультфильмах и употребляются родителями: *goody-goody* – паинька; *chop-chop* – быстро-быстро; *yum-yum* – ням-ням; *pinky-winky* – мизинчик; *teenie-weenie* – крохотный.

Таким образом, детские «ошибки», связанные с изменением структуры слова на словообразовательном уровне и созданием неологизмов играют большую роль в заполнении лексических пробелов. Словообразование тесно связано как с грамматикой, так и с лексикой, поэтому овладение всеми указанными способами способствует пониманию механизмов речи, обогащению словарного запаса детей, предотвращая простое заучивание готовых лексических единиц.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Clark, E. V. Lexical innovations: How children learn to create new words / E. V. Clark // The child's construction of language. – London : Academic Press. – 1981. – Pp. 299–328.
2. Moravcsik, E. Reduplicative constructions / E. Moravcsik // Universals of human language ; ed. by J. Greenberg. – Stanford, CA : Stanford Univ. Press, 1978. – Vol. 3. Word structure. – Pp. 290–301.

**К содержанию**

**Е. А. КОВГАНКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

#### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ТРАНСЛЯЦИИ ПЕРВИЧНОГО ТЕКСТА**

Вопрос корректной межкультурной коммуникации на современном этапе развития общества становится всё более актуальным. Его проблематика обусловлена тем, что общение между представителями различных культур подразумевает взаимопонимание участников коммуникативного акта. Однако межкультурная коммуникация не является однокомпонентным понятием; в её состав входят как языки, так и культуры, участвующие в процессе межкультурного взаимодействия. К сожалению, знание языков не всегда гарантирует взаимопонимание и успех в коммуникативном процессе. Иностранная речь представителя другой культуры может быть интерпретирована в соответствии с иными культурными парадигмами и ожиданиями. И если интерпретация будет отличаться от оригинала, то, естественно, это может привести к недоразумениям, недопониманию и даже к конфликту. Посредником в этом сложном процессе выступает сам перевод, который

презентует информацию в другой языковой и культурной среде через личность переводчика. Таким образом, можно утверждать, что процесс перевода представляет собой некую часть опосредованной культурой межкультурной коммуникации, в которой участвует языковой посредник, переводчик. Основное внимание в этом процессе уделяется достижению взаимопонимания, которое возможно только при максимально полной и точной трансляции новой иноязычной информации. Именно по причине многофакторности и многокомпонентности переводческой деятельности процесс трансляции новой информации встречается с различными дилеммами и вопросами, большинство из которых до сих пор не решены (Рисунок 1).



Рис. 1 – Лингвокультурная трансляция первичного текста

Так, одним из важнейших вопросов лингвистики является вопрос о соотношении языка и культуры и характере их взаимодействия. Логично заявлять, что язык и культура находятся в тесной и глубокой взаимосвязи, но точную степень их влияния друг на друга до сих пор не удалось установить. Многие считают, что язык вне культуры в принципе не существует. Язык лишь помогает человеку членить мир, включая и его культурные ценности. Другие придерживаются позиции, что язык не просто достояние культуры, он является его предусловием, что позволяет рассматривать его как отчасти автономную сущность. Данная точка зрения аргументируется тем фактом, что один и тот же язык может обслуживать различные этносы (народности) и отражать именно их культурные особенности (к примеру, английский язык в Америке, в Британии, в Австралии). Если рассматривать эту проблему с точки зрения челове-

ка, то ни язык, ни культура не обладает явным приоритетом: человек усваивает культуру вместе с усвоением языка, вместе с текстами.

Анализируя культурную информацию, передающуюся в различных текстах, как объект и единицу перевода, мы неизбежно задаемся другими противоречивыми вопросами: вопросом о переводимости культурных единиц текста и вопросом о выборе наиболее эффективных стратегий их перевода, например. Если придерживаться оптимистичной точки зрения на переводимость, то можно утверждать, что неперевоаемых текстов нет, есть неперевоаемые элементы текстов. В таком случае вопрос переводимости культурных элементов переходит в систему оценки степени переводимости конкретного культурного элемента текста с помощью выбранных стратегий. Выбор стратегии при этом зависит от сопутствующих культурных, лингвистических и персонально-авторских обстоятельств. Как правило, выбирается такой вид переводческого приёма, как «адаптация», предполагающая замену неизвестного культурного явления языка оригинала на явление, известное в культуре языка перевода. Этот приём способствует достижению примерного равенства коммуникативного эффекта в текстах оригинала и перевода. Так мы приходим к выводу о том, что перевод культурных элементов текста может происходить только в симбиозе переводческих стратегий, культурной памяти народа, лингвистических особенностей языков и не может быть чисто техническим. Без учёта всех культурных и языковых моментов культурная составляющая не может быть переведена, что ведёт к дисбалансу понимания не только текста, но и культуры, людей, живущих в этой культуре, в принципе.

Опосредованный характер перевода культуры приводит к тому, что реально проверить, точно ли переводчик перевёл культурные элементы или нет, не представляется для читателя возможным. Вся ответственность ложится на плечи переводчика. Он должен не только сохранить, по возможности, все культурные маркеры автора оригинала, но и помочь их понять читателю (часто с помощью адаптации). Соответственно, лингвокультурная трансляция переводного текста оценивается различными степенями адаптации. Степень адаптации зависит как от переводческой стратегии, так и того, какое место культурная информация текста оригинала занимает в системе ценностей общей культуры. Сам переводчик здесь должен выступать лишь транслятором другой культуры на понятном для читателя языке; однако исключить человеческое переосмысление не только языковых кодировок, но и оценочно-культурных суждений просто невозможно. Присутствие переводчика в переводе (наличие его переработки первичного текста) также является актуальным вопросом в теории перевода.

Обособленно от вышеупомянутых вопросов стоит проблема вторичности и первичности переводных произведений. Текстовый перевод часто выступает вторичным образованием по сравнению с первичным текстом оригинала. Вто-

ричность переводных текстов считается онтологическим их свойством. Согласно традиционной трактовке, перевод является «несамостоятельным» текстом, копией оригинала. Вторичными текстами называются те, которые претерпевают аналитико-синтетическую переработку первичного текста. В этом случае первичный текст выступает в качестве базиса, отправной точки для вторичной текстовой деятельности, а вторичный текст определяется как «происходящий, совершаемый во второй раз». Другими словами, перевод является особым видом вторичного текста, так как создан на основе оригинала, предназначен для передачи оригинала читателю, придерживается его содержания, жанра и других структурно-стилистических особенностей. То есть перевод текста выступает своеобразной заменой текста оригинала в другой культуре. Однако мы можем заметить, что текст перевода невозможно однозначно отнести ни к вторичным произведениям, ни к первичным. В некоторых переводных произведениях обнаруживаются свои первичные элементы, которых нет в первичном тексте оригинала, несмотря на то, что сам текст в своей основе является вторичным прочтением оригинала.

В любом случае, перевод должен совмещать языковые знания и культурологические особенности обеих культур, ибо корректная лингвокультурная трансляция текста обеспечивает одну из основных целей перевода – достижение целей межкультурной коммуникации. Уже в процессе перевода происходит опосредованное взаимодействие социоментальных картин мира разных народов (через переводной текст). Культурные элементы важны для переводческого процесса как элементы смысловой и национальной нагрузки, без которой адекватное, корректное восприятие информации в принципе невозможно. Поэтому мы подчеркнем: при переводе первичного текста внимание должно быть обращено не только к его лингвистической стороне, тексту произведения, но и к его культурному пласту, культуре оригинала, культуре переводчика и культуре переводного текста в целом.

**К содержанию**

**Е. С. КОЗИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Н. Дягель

## **ПРОЗА В. КАМИНЕРА КАК КРОССКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН**

Термин «кросс-культура» является дословным переводом английского Cross Culture, что переводится как «пересечение культур», а если быть точнее, то это пересечение культур разных национальностей. Но также очень часто можно встретить такие понятия, как «на грани культур», «на пересечении культур», «столкновение культур» и т. д. Именно язык является точкой от-

правления в пересечении культур, поскольку в его рамках происходит сближение разных культур и ценностей народов. Таким образом и происходит диалог и взаимодействие представителей различных этнических культур. Очень явно прослеживается нить кросс-культурных отношений в так называемой «иммигрантской литературе». Этот термин используется по отношению к произведениям, созданным авторами, находящимися в вынужденном или добровольном изгнании за пределами собственной страны.

Трудовая миграция в семидесятые годы прошлого века дала один из первых толчков в развитии мигрантской литературы. В это время на территорию Германии прибыло достаточное количество переселенцев, для которых немецкий язык не являлся родным и которые выросли в другой культурной среде. В 1970–1980-е годы появился термин «литература гастарбайтеров» применительно к литературе, созданной иностранными писателями в Германии, Австрии и Швейцарии. Так как это литературное направление включает в себя творчество всех слоев мигрирующего населения, не только рабочих-мигрантов, позже за ним закрепилось обозначение «мультикультурная литература». Поскольку мультикультурную литературу можно описать как литературу культурного синтеза, к ней подходит также определение «кросс-культурная литература».

Исследователи выделяют следующие ключевые темы кросс-культурной литературы:

- 1) социализация мигрантов и процессы формирования личности в условиях миграции;
- 2) межкультурные процессы коммуникации и процессы самоорганизации меньшинств;
- 3) мультикультурализация;
- 4) различия между «своим» и «чужим»;
- 5) действия по борьбе с повседневным расизмом;
- 6) литературное творчество как своего рода посредник в процессе социализации, становления и обучения личности.

У кросс-культурной литературы Германии есть ряд особенностей. Во-первых, успешные немецкие писатели-мигранты являются билингвами, носителями двух языковых культур – немецкой и родной. Писатели-мигранты пишут на немецком языке, не являющемся для них родным. А это в разы упрощает понимание написанного, так как авторы используют несложные конструкции и простые предложения.

Во-вторых, в творчестве писателей-мигрантов преобладают короткие повествовательные формы. Популярны циклы рассказов, объединенных общим сюжетом. Жанр рассказа выбран авторами благодаря своей емкости, относительной простоте изложения: он подразумевает отсутствие сложной языковой и синтаксической структуры, может быть использован для устного прочтения.

В-третьих, авторы-мигранты наполняют свое творчество многообразием культурных реалий – это биографические сведения о жизни, стране, культуре, традициях и быте. Во многом соответствуя социальному заказу немецкоязычного общества, авторы честно и душевно повествуют о реалиях своей страны, активно демонстрируют образцы повествования, типичные для своих культур.

В-четвертых, для иммигрантской литературы характерен особенный выбор лингвистических форм для оформления кросс-культурного контента, таких, как лексические средства юмора и сатиры (ироническое сравнение, метафора), обладающие лингвокультурной спецификой [1].

Все эти характерные черты кросс-культурной литературы можно проследить в творчестве очень успешного немецкоязычного автора русского происхождения Владимира Каминера. Каминер родился в Москве, но в 1990 году уехал в Германию, где вскоре получил гражданство. В 2000 г. опубликовал сборник рассказов под названием «Русская дискотека» («*Russendisko*»), повествующий о жизни выходцев из бывших республик Советского Союза в Германии, который был с энтузиазмом принят читателями.

Само понятие «русская дискотека» стало для немцев нарицательным, обозначая национальный клуб по интересам. Автор говорит об этом следующее: «*Nicht nur das Buch, auch eine Tanzveranstaltung, die wir hier in Berlin regelmäßig im Cafe Burger organisieren, heißt „Russendisko“. ... Im Laufe der Zeit ist deswegen „Russendisko“ für mich zu einem Lebensbegriff geworden: Nach der Perestroika haben viele meiner Landsleute sich rund um die Erde verstreut und treiben nun hin und her. Sie haben sich von einem Ufer abgestoßen, sind aber am anderen nie angekommen. Wir leben in einer Zeit des allgemeinen Pendelverkehrs. Das ist für mich „Russendisko“*» [2].

«*Russendisko*» представляет собой книгу из 50 коротких рассказов, в основе которых лежит жизнь мигрантов в Берлине. Многие из этих историй являются автобиографическими, так как Каминер всегда старается работать с материалом уже существующим, прожитым и увиденным или, по крайней мере, услышанным им. Короткие рассказы объединены автобиографическим повествователем, живущим в Германии иммигрантом. Большинство рассказов ведется от первого лица, при этом фигура рассказчика (Каминер-персонаж) практически сливается с фигурой автора. Центром литературного мира Каминера является Берлин после воссоединения. В этом космополитичном мегаполисе живет множество иммигрантов – турки, русские, вьетнамцы. Действие большинства рассказов разворачивается в немецко-русском межкультурном пространстве. В них показана история эмиграции Каминера из России, его первые годы в Берлине, а также истории других, иногда нелегальных, иммигрантов с их попытками найти свое место в немецком обществе. Перед читателем предстает галерея типичных переселенцев: русский студент берлинского университета, ищущий работу,

эмигрировавшие родители автора, мечтающие заработать денег друзья, сбежавший во время службы в ГДР прапорщик советской армии, пытающийся найти невесту-немку для фиктивного брака, украинский доктор, дающий медицинские советы на радио, московский профессор педагогики, который с трудом находит место воспитателя в саду и т. д.

Легкие и остроумные рассказы Каминера продолжают традиции мастера юмористической зарисовки знаменитого берлинца Курта Тухольски. Структурно некоторые истории В. Каминера сближаются с жанром анекдота (их часто обозначают как *anekdotenhafte Kurzgeschichten*) в том его понимании, которое бытует в немецкой литературе – короткий рассказ о каком-либо историческом лице или событии, в отличие от нашего представления об анекдоте, не всегда комический. Анекдотический нарратив часто встречается в рассказах о советском периоде и о жизни в постсоветской России, в которых в вымышленных ситуациях фигурируют реальные лица (известный режиссер Н. Михалков, ведущий советской телепередачи «Международная панорама», олигарх Ю. Быков и др.). При этом явного вымысла в историях и анекдотах Каминера нет. Поскольку действие в них разворачивается в сфере якобы подлинного жизненного опыта, они производят впечатление полной аутентичности. Проза Каминера вписывается в постмодернистский контекст рубежа веков: она иронична и цитатна [3].

Однако основная причина успеха рассказов Каминера у немецкой публики заключается не столько в художественных достоинствах его прозы, сколько в мастерской игре со стереотипами, в остроумном их применении. Каминер пишет в Германии и для немцев, но преимущественно о русских. В его рассказах фигурируют «типичные русские» и «типичные немцы». Типичные русские бесшабашны, иррациональны, любят алкоголь. Типичные немцы характеризуются законопослушностью, здравым смыслом, отсутствием гибкости. Стратегия автора заключается в двойном обыгрывании стереотипов: о немцах он говорит как русский, о русских – как немец. Интересно, что в Германии этот прием находит восторженный отклик, в то время как российская литературная критика упрекает Каминера в коммерциализации распространенных этнических стереотипов о русских.

Творчество Каминера показывает, как писатель-мигрант, сочетающий в себе культурные корни разных народов, владеющий двумя языками сразу, осуществляет синтез «своего» и «чужого», что характерно для кросс-культурных взаимодействий. На его примере можно увидеть, что писатели-мигранты вносят свой вклад в культуру и язык Германии, отличный от вклада писателей, для которых этот язык родной.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крылова, Я. О. Мультикультурная литература Германии в контексте глобальной миграции / Я. О. Крылова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33684/1/iyalvmop\\_2015\\_44.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33684/1/iyalvmop_2015_44.pdf). – Дата доступа: 04.04.2022
2. Kaminer, W. Russendisko / W. Kaminer. – München: Wilhelm Goldmann Verlag, 2000. –149 S.
3. Дягель, С. Н. Проза В. Каминера в мультикультурном контексте современной Германии / С. Н. Дягель. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/bitstream/handle/123456789/5264/Dyagel%20abstrakt.pdf?sequence=1>. – Дата доступа: 04. 04.2022

**К содержанию**

**А. В. КОНДРАШУК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НЕОЛОГИЗМОВ  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ)**

В настоящее время английский язык переживает неологический бум. Неологизмы связаны со всеми областями англоязычного общества, но особенно большое количество новых лексических единиц появилось в связи с развитием компьютерной техники. Взаимное проникновение слов из одного языка в другой в странах, заинтересованных в тесном сотрудничестве, происходит постоянно, то замедляясь, то ускоряясь.

В настоящее время происходит этап бурного пополнения русского языка, прежде всего, за счет проникновения новых английских слов- англицизмов. В результате расширяется словарный запас одного языка за счет другого, т. е. его лексика. В случаях, когда отсутствует эквивалент перевода, при передаче неологизмов с английского языка на русский используется ряд приемов. К ним относятся: транслитерация, транскрибирование, калькирование, описательный перевод и прямое включение.

Как правило, один и тот же неологизм можно перевести различными способами, однако спустя некоторое время один из вариантов вытесняет другие. Основными критериями, которые должны быть приняты во внимание переводчиком при поиске соответствия английскому неологизму в русском языке, являются краткость и однозначность толкования. Предложенный переводчиком вариант должен быть понятен получателю перевода.

Неологизмы с каждым днем все стремительнее входят в нашу повседневную речь и, несомненно, влияют на развитие языка. Переводчику важно постоянно быть в курсе, уметь не потеряться в постоянно развивающемся мире. Грамотный и профессиональный переводчик, встречая в исходном тексте

неологизмы, должен стараться перевести их как можно более стилистически точно, не изменяя при этом исходный смысл слова, а также знать, уместен ли тот или иной перевод в конкретной обстановке или ситуации, не меняет ли он замысел и не искажает ли смысл, вложенный в него изначально.

Проблема правильного понимания и перевода неологизмов связана с тем, что при современном стремительном развитии науки и техники никакой словарь не в состоянии поспеть за возникновением новых слов и терминов в различных областях знания. Поэтому, если в тексте встречается неологизм, отсутствующий в словаре, переводчик обязан самостоятельно определить его значение. Для этого необходимо проанализировать структуру неологизма, установить способ его образования, внимательно изучить контекст, в котором встретилось слово, найти примеры употребления данного слова в Интернете или других источниках.

При образовании английских неологизмов чаще всего используются такие способы, как аффиксация, словосложение, словослияние, сокращение, аббревиация, конверсия, семантическая деривация, заимствования.

1. Аффиксация (префиксация и суффиксация) – один из самых продуктивных способов образования неологизмов в английском языке: *googlable* – то, что можно найти в поисковых системах.

2. Словосложение (сложение двух или более корней/основ) и словослияние (сложение слогов, морфем или осколков морфем нескольких слов) также играют значительную роль в образовании неологизмов: *earworm* (*ear* + *worm*) – песня, которая постоянно вертится в голове.

3. Конверсия – переход слова из одной части речи в другую. Самыми популярными способами являются конверсия имён существительных в глаголы, и конверсия глаголов в имена существительные и прилагательные: *to version* – создавать новую версию чего-либо.

4. Семантическая деривация – переосмысление уже существующих языке слов и придание им новых значений: *footprint* – влияние, воздействие (например, *ecological footprint* – воздействие

5. человека на окружающую среду).

6. Заимствования из других языков: *karoshi* – (япон.) смерть, наступившая от переутомления или излишнего нервного напряжения, связанного с работой.

7. Сокращения, которые в основном представлены аббревиатурами и акронимами: *LAT* (*living apart together*) – живущие вместе-раздельно, ситуация, когда гражданские супруги живут в разных домах.

В переводческой практике, в тех многочисленных случаях, когда отсутствует эквивалент перевода, при передаче неологизмов с английского языка на русский используется ряд приемов. К ним относятся:

Транскрипция и транслитерация: *to click* – кликнуть.

Калькирование: *cyber store* – интернет-магазин.

Часто прибегают к комбинированным способам перевода, когда при переводе неологизма наряду с калькированием применяется транскрибирование или транслитерация:

Описательный перевод: ego–surfing – поиск в Интернете упоминаний собственного имени или ссылок на свой сайт.

Прямое включение (т.е. использование оригинального написания английского слова в русском тексте): on–line access – on–line доступ.

Основными условиями достижения адекватности в переводе английских неологизмов являются:

– Знание особенностей взаимодействия неологизма с контекстом, а также основных случаев употребления различных структурных и семантических типов неологизмов.

– Знание основных способов перевода неологизмов, а также достаточное знакомство с русской терминологией определенной области, позволяющее найти эквивалентный русский вариант соответствующему английскому неологизму.

– Умение правильно выбрать и использовать наиболее подходящий способ создания нового соответствия для перевода неологизма, не имеющего русского эквивалента или отражающего специфическое явление, отсутствующее в нашей действительности.

Правильный перевод неологизмов является довольно сложной проблемой, несмотря на то, что неологизмы имеют значительно большую семантическую определённость и самостоятельность.

При переводе неологизмов, в каждом конкретном случае нужно выбирать соответствующий вариант, исходя из контекста. Необходимо передать не только то, что сказано, но и как сказано. Именно эта обязанность приводит к необходимости аналитической стадии в переводческом процессе.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Паршин, А. Н. Теория и практика перевода / А. Н. Паршин. – М. : Русский язык, 2000. – 214с.
2. Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова – М. : Дрофа, 2000. – 208 с.
3. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1959. – 318с.
4. Баранникова, Л. И. Основные сведения о языке. Пособие для учителей / Л. И. Баранникова. – М. : Просвещение, 1982. – 138 с.

**К содержанию**

**E. KREZO**

Minsk, BIP – University of law and social-information technologies  
 Research adviser – T. P. Radion

**DICTIONARIES IN LANGUAGE LEARNING**

The service sector in the context of the development of modern society is becoming more and more popular. A lot of students choose this field as a part-time job, and in everyday life people more often begin to use various kinds of services. Learning a foreign language, particularly English, is an important step towards improving the quality of services provided when working in this field. English is one of the universal languages of the world today. When working in the service sector, it is important to know the terms and vocabulary of a narrow area of this sphere. These skills will improve your work and help resolve issues with customers, whether they are guests in a restaurant or shoppers in a store.

When we do not know the true meaning of a word or expression, we refer to a dictionary. Dictionaries have become an integral part of our life, the main assistant in speech, even if we speak only one language. But the most important step in choosing the right translation, decoding and interpretation of a word is the right choice of the dictionary itself. Dictionaries are a reliable source of information. They play an important role in the modern world, where you might face many false interpretations and non-reliable facts.

All existing dictionaries of any language are divided into two groups: encyclopedic and linguistic ones.

Encyclopedic dictionaries explain, describe objects, things, events, phenomena.

Linguistic dictionaries describe the word itself. They describe the word as a unit of language. There we are given the meaning of the word, its grammatical and spelling characteristics, stylistic affiliation and even etymology. When studying and practicing foreign languages, we most often use linguistic dictionaries. Such dictionaries primarily explain the different meanings of words, which enriches our speech and makes it more fluent, coherent and aesthetic.

When working with dictionaries, you should adhere to a certain technique:

- the words in the dictionary are arranged in strict alphabetical order;
- words that start with one letter are arranged in the order of subsequent letters;
- the dictionary gives a particular word in its initial form: go (if it's a verb, there you'll find just the infinitive and its irregular forms), berry (if it's a noun, there you'll find just its singular form and exceptions for its plural form), easy (if it's an adjective, there you'll find just its positive form), etc.;
- the meaning of many verbs often depends on the postpositions (prepositions or adverbs that go after a verb), e.g.: turn over – turn the page, turn down (somebody) – to reject someone, turn in (the papers) – to hand over the documents, etc.;

– there are many words in the English language, one form of which refers to different parts of speech. In dictionaries, they are marked with Roman numerals and symbols. So, there can be different parts of speech – the noun – (n), the adjective – (a), the verb – (v), etc. This is always shown in the dictionary.

There is a great variety of dictionaries nowadays and what is more, the number is increasing every day, especially online dictionaries. Thus, it's extremely important to choose the right quality one.

I would like to attract your attention to the dictionary which is extremely popular today and, of course, is very useful for learning English. This one is the Collins dictionary.

Collins is a major publisher of educational, language and geographic content and has been publishing innovative, inspiring and informative books for over 200 years. The name of this dictionary comes from William Collins, an industrialist from Glasgow, who set up a printing house in the 1820s, and in the early 1840s began printing illustrated dictionaries, and the rest, as they say, is history. The publishing company is now known as HarperCollins, and they are actually based in Hammersmith in London with the zip code W6 [1].

In addition to the paper version, there is an online Collins dictionary. The reference resources of these publications are based on reliable and authoritative information about the language, thanks to the widespread use of extensive language databases either in English or other languages. The Collins Dictionary has been a leader among dictionaries for many years. The original innovative values remain at the heart of the current publishing program, both in print and digital formats. Due to the fact that the company's monolingual and bilingual dictionaries, as well as their reference names, reflect the language as it is used today, Collins remains a favorite choice among students, teachers, translators and interpreters.

An important criterion for the relevance of this dictionary is its constant updating. So, in 2021, seven new words were added to the Collins online dictionary, which were previously neologisms, and now they've become words in common usage, generic words, like “clothing”.

The latest vocabulary update happens due to several factors.

The first factor is the number of social changes, e.g. a COVID pandemic. In the context of the development of this phenomenon, new expressions appear that are used all over the world. An example is the “green list”. This is a noun that means a list of persons or things that are allowed.

The second factor is the influence of different languages on each other. So in the modern world, the Korean language is gaining popularity and, accordingly, many slang expressions originate from the Korean language. An example of a word from the added list that appeared under the influence of the Korean language is the word “hanbok”. In translation, “hanbok” means a traditional style of clothing characterized by a long skirt with a high waist, which is worn in Korea

for official events. There is no analogue of the word, which means that it can be translated using transliteration - just “hanbok”.

The third factor is slang. Slang expressions have always been and remain popular, that is the essence of any society. Generations change and slang changes too. But often slang expressions become recognized as common words after a while, so have their origin in the hearts and minds of common people in a certain society. An example is the new term “sealion” – harassment (of someone), constantly asking insincere questions, pretending to be sincere.

A full list of new terms and their meanings can be found on the official website of the online Collins dictionary: <http://www.collinsdictionary.com>.

In conclusion, I would like to emphasize the important role of dictionaries in the translation or interpretation of texts of any type and genre, though it is important to observe the technique of using a dictionary. Dictionaries have become an integral part in translation of any literature, including educational, scientific, professional or other texts. Correct interpretation of words is the key to successful translation. In the array of many unreliable sources, you can stumble upon incorrect terms and make a lot of annoying errors and regrettable mistakes. To prevent this from happening, it is necessary to use reliable sources of information, which is the Collins dictionary.

#### REFERENCES

1. Luke’s ENGLISH Podcast [Electronic resource]. – Mode of access: <http://teacherluke.co.uk/>. – Date of access: 18.02.2022.

**К содержанию**

**Ю. Д. КУВШИНОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Д. В. Архипов

### **К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКИХ СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА ПРИКАЗА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Речевой акт – это элементарная единица речевого общения. Словосочетания и предложения, являющиеся составными частями речевого акта, получают в речи человека конкретное лексическое наполнение и становятся носителями конкретной информации. В основе речевого акта лежит интенция говорящего, т. е. желание, для реализации которого будут предприняты определенные шаги.

В английском языке речевой акт приказа может иметь несколько схожих значений: приказ, которому должны подчиняться (dictate); общие инструкции, изданные властью (directive); утверждение, с помощью которого

человек узнаёт, что от него требуют (instructions); официальное правило (regulation); просьба о чём-либо, особенно вежливая (request).

В большинстве случаев приказ выражается в побудительных предложениях с помощью глаголов в повелительном наклонении, которое ирреально по своему значению и выражает волеизъявление. Ирреальность семантики императива связана с тем, что говорящий, отдавая приказ, высказывая просьбу или пожелание, отнюдь не уверен в исполнении своего волеизъявления: реализация действия, о котором идёт речь, возможна, но отнюдь не обязательна. Побудительные предложения выражают различные волеизъявления и побуждения к действию (приказание или просьбу, запрещение и т. д., которые могут быть переданы как в утвердительной, так и в отрицательной форме). Они могут варьироваться от простой формы повелительного наклонения до различных формул вежливости. Простая форма повелительного наклонения (когда просьба или приказ обращены ко второму лицу единственного и множественного числа) совпадает с формой инфинитива без частицы to. *Come on now! Go back! Go straight back to London, instantly!*

В данных примерах речевой акт приказа выражен эксплицитно. Повелительное наклонение усиливается повтором, а также употреблением эмоционально окрашенного *instantly*.

Следующие примеры представляют нейтрально выраженное коммуникативное намерение говорящего. Можно сказать, что это просьба, однако она должна быть непременно выполнена адресатом.

*John, she said, pick up your father's lunchbox like a good boy.*

*Ring up the laboratory and ask if Walter is there.*

А в других примерах иллокуция приказа снижена до оптата, т. е. просьбы или желания, с помощью употребления в речи словосочетаний с модальным глаголом *will*: *Will you walk this way?*

Все вышеизложенные примеры представляют собой разнообразие способов выражения побуждения адресата к действию. Однако их все объединяет общая иллокутивная цель – желание говорящего заставить собеседника реализовать его коммуникативные намерения.

В английском побудительном предложении, как правило, нет подлежащего, хотя подразумевается, что действие должен выполнять тот, кому адресовано сообщение. Однако, иногда бывает нужно назвать подлежащее, например, когда приказание обращено к нескольким лицам или группе лиц; в таких случаях подлежащее может стоять либо перед сказуемым, либо в конце предложения. *Carl, will you watch things for a minute?* Наличие либо отсутствие подлежащего в побудительном предложении не влияет на иллокутивную силу высказывания. Однако многое зависит от речевой ситуации. Если разговор происходит между двумя людьми, и при этом говорящий использует прямое обращение к адресату, то можно говорить об

усилении иллокуции приказа. You в побудительных предложениях употребляется в случаях эмфазы или особой эмоциональной окраски (раздражение, нетерпение и т.п.).

*You keep that pistol handy. You shut your blasted mouth!*

Для выражения приказа часто употребляется модальный глагол must.

*You must keep calm. You must do as I tell you to get well.*

В данных примерах доминирующей является директивная цель. Однако использование в речи модального глагола must является чем-то вроде воззвания к моральной ответственности. Перлокутивным эффектом этого речевого акта становится пробуждение в адресате чувства долга.

В отрицательных предложениях в повелительном наклонении добавление don't превращает приказание в запрещение. *Don't argue with me! Don't ask for it unless you want it!* Иногда после don't стоит эмфатически выделенное you. *Don't you look away from me!* Запрет выражается также при помощи модальных глаголов can и must в отрицательной форме. *You must't think like that! You can't turn back now.*

Использование эмфатического you придает эмоциональную окраску и усиливает иллокуцию приказа. Употребление mustn't акцентирует моральную составляющую иллокутивного акта запрета. В то время как can't подчеркивает невозможность реализации действия, исходя из предписанных правил.

Для выражения приказания употребляется также аналитическая форма повелительного наклонения, она образуется при помощи глагола let в повелительном наклонении, за которым следует существительное в общем падеже или личное местоимение в объектном падеже и смысловой глагол в форме инфинитива без частицы to. *Let me hear what they said about me.* Однако, следует обратить особое внимание на сочетание этого глагола с местоимением us. Это сочетание значительно смягчает иллокутивную силу приказа, преобразуя его в предложение выполнения совместной деятельности. *Let us put it to the vote.*

Кроме того, приказ может быть выражен в предложении со сложным дополнением. Инфинитив в сложном дополнении употребляется после глаголов, выражающих желание, требование, просьбу: *to want, to wish, to like, should (would) like, to request, to require, to demand, to make*, и т. д.

*I demand only your account of your visit. I want you to visit the yards!*

В данных примерах основной иллокутивной силой является приказ. Степень его категоричности зависит от выбора глагола-сказуемого. В предложениях данного типа стоит отметить, что адресату высказывания уделяется особое значение. Говорящий подчеркивает, что он обращается именно к этому человеку или группе лиц, и ни к кому другому. Наиболее употребительным в англоязычном речевом общении является оборот *I wish/would like you to...* Он смягчает побуждение, превращая его в просьбу.

Для выражения распоряжений часто употребляется также модальный глагол *be to*. При наличии отрицательной частицы *not* эта конструкция выражает запрещение. *You are not to talk like that!* Запрещение выражается часто и герундиальными оборотами. *No smoking! No parking!*

Кроме всех перечисленных выше способов, приказ может выражаться и в качестве инструкций и правил. *No man must ever kill any other man. The first rule about fight club is you don't talk about fight club.*

Все вышеперечисленные способы выражения речевого акта приказа показывают, что во многом они совпадают в русском и английском языке. Однако, важно помнить, что англичане более эмоционально-сдержанная и тактичная нация, часто выражающая приказ завуалированными средствами, то есть косвенными языковыми средствами, иллокутивная сила которых не является частью их семантики, а выводится логико-инференциальным путем из буквального значения формы с учетом ситуации произнесения.

**К содержанию**

### **А. И. КУШНЕРЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАРТ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

Задача обучения грамматике любого иностранного языка состоит в изучении учащимися грамматического строя данного языка и правильном построении осмысленных речевых отрезков на этом языке. В настоящее время для организации учебного процесса часто педагогам представляется недостаточно использовать основные традиционные средства обучения. Для эффективного усвоения учащимися грамматики на уроках иностранного языка в школе учитель может обратиться и к дополнительным средствам, которые позволяют не только визуализировать и облегчить восприятие учащимися определенного грамматического материала, но и создать учебную среду, в которой они смогут развить свои личностные, познавательные способности, научиться самостоятельно добывать и обрабатывать знания, работать в команде и сформировать умение саморазвиваться на основе самоорганизации [1, с. 30].

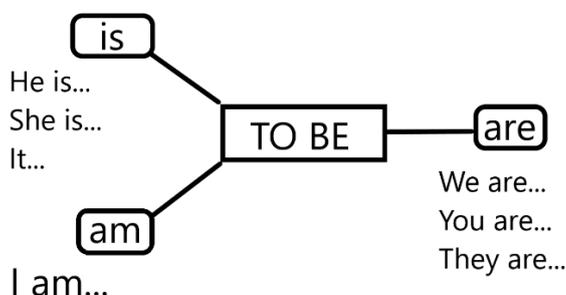
Одним из таких средств обучения являются интеллектуальные карты, способствующие не только овладению грамматикой, но и формированию творческой, активной и нестандартно мыслящей личности, умеющей находить выход из сложившихся трудных ситуаций и самостоятельно решать ряд поставленных задач.

Существует множество определений интеллектуальной карты. В. И. Копыл предлагает следующую дефиницию: «Интеллектуальная карта – это инструмент эффективного структурирования и анализа информации, который позволяет ускорить процесс изучения учебных материалов и повысить степень запоминания информации». Тони Бьюзер называет интеллект-карту (*a mind-map* ‘карта памяти’) аналитическим инструментом, который используют, когда необходимо найти максимально эффективное решение задачи. Концепция интеллект-карт была разработана на основе теории Дэвида Осубела и получила свое дальнейшее развитие в работах Тони Бьюзена в 70-х годах XX века [2, с. 12]. В основе понятия интеллектуальных карт лежат представления о принципах работы мозга: ассоциативное мышление, целостное восприятие и визуализация мысленных образов. Интеллектуальные карты, которые представляют собой связь идей, используются для стимулирования нелинейного мышления. Важнейшей их особенностью является насыщенность визуальными образами и эффектами.

Исследователи-дидакты выделяют 3 составляющие интеллект-карт:

1. Центральный образ, передающий предмет изучения.
2. Основные ветви, отходящие от центрального образа. Они представляют определяющие темы предмета.
3. Ключевое слово или изображение на каждой ветви.

На предоставленной ниже интеллектуальной карте можно рассмотреть основные ее компоненты.



Как можно заметить центральным образом данной интеллект карты является глагол *to be* ‘быть’. Основные ветви, отходящие от предмета изучения, указывают на наличие трех вариантов глагола, а ключевыми словами являются местоимения, употребляющиеся с этим глаголом. Одним из главных достоинств интеллект-карт является то, что информация, передаваемая при помощи рисунков и символов, запечатлевается в памяти гораздо легче, нежели монотонный текст.

При обучении учащихся создавать интеллект-карты, целесообразно придерживаться определённых правил и этапов. Первый этап включает в себя определение объекта, постановку цели изучения. Главная тема располагается в центре, вокруг которой по часовой стрелке дописываются ассоциативные

слова. Второй этап связан с оформлением интеллект-карты, для создания которой используют ключевые слова, записывать которые можно разными цветами. На третьем этапе нам надо убедиться, что учащиеся мы способны воспроизвести «зашифрованную» информацию в развернутых высказываниях-объяснениях. Также, для того, чтобы информация осталась в долговременной памяти, обучаемым надо сохранить созданную карту и периодически ее просматривать и применять усвоенное грамматическое правило.

Интеллектуальные карты могут помочь преподавателю кратко изложить основные положения, исключения и нюансы грамматических правил; организовать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность учащихся; перевести пассивную деятельность обучаемых в активную.

Таким образом, интеллектуальная карта представляет собой один из инструментов визуализации, структурирования и запоминания информации. Использование интеллект-карт на уроках английского языка способствует развитию умственной и творческой деятельности обучаемых, а также позволяет систематизировать полученные знания и опыт. Эта удобная техника визуализации мышления и альтернативной записи может быть эффективно использована при изучении, закреплении, а также контроле грамматического материала на уроках английского языка в школе.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карты ума. MindManager / авт.-сост. В. И. Копыл. – Минск : Харвест, 2007. – 64 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. / Н.Д. Гальскова, метод. пособие. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

**К содержанию**

#### **И. В. ЛАППО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – С. Н. Дягель

#### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ КАК БАЗОВАЯ ЕДИНИЦА ИДИОСТИЛЯ**

Термин «художественный концепт» в научный оборот ввел С. А. Аскольдов, заявив о необходимости исследования литературных текстов через призму концептов. Ученый противопоставил художественный концепт познавательному, который основан на принципе информативности, в то время как в основе художественного концепта лежит образность. Познавательный концепт не поддается влиянию чувств, художественный же напротив является совокупностью чувств, эмоций, понятий и представлений.

Как единица когнитивной деятельности концепт подразумевает наличие общекультурных и индивидуальных концептов. Авторские и личные концеп-

ты, в которых находит отражение социальный интеллект нации, могут стать основой художественного концепта. Языковой концепт изменяется в сознании писателя, обладая смыслами, которые актуальны для этой конкретной личности. После того как автор вложил в концепт новый, до этого не существующий смысл, он становится художественным. Художественный концепт при этом, обладая новым авторским смыслом, продолжает сохранять общеязыковые смыслы, а также содержит те, которые может вложить читатель.

Основой художественного концепта является структура отношений культуры, человека и природы. Автор одновременно опирается на собственный опыт и жизненные ощущения, на общественное мнение, культурные традиции и нравственные устои общества. Кроме того, художественный концепт зависит от средств, с помощью которых он выражен, поэтому для того, чтобы сделать выводы о концептосфере автора, следует изучить несколько его произведений.

Вопросы взаимосвязи понятий «художественный концепт» и «идиостиль» заинтересовали ученых с развитием когнитивного направления в лингвистике. Следует отметить, что изучение идиостиля (индивидуального стиля) имеет более глубокие корни в отечественных литературоведении, стилистике, лингвистике текста, нежели изучение концептов. Среди отечественных ученых, исследовавших проблему идиостиля, можно назвать В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Б. А. Ларина, А. М. Левидова, А. М. Чичерина, В. П. Григорьева и др. В зарубежной науке вопросы идиостиля изучались менее активно.

Большинство ученых демонстрируют схожие подходы к определению сущностных характеристик идиостиля. Так, согласно В. В. Виноградову, индивидуальный стиль – это «структурно единая и внутренне связанная система средств и форм словесного выражения» [1, с.105]. При этом компоненты идиостиля и языковой системы не тождественны, идиостиль представляет собой «результат отбора на уровне словесного выражения, то есть на заключительном этапе творчества» [2, с. 189]. В. А. Пищальникова называет идиостилем целостную систему, которая возникает вследствие применения своеобразных принципов отбора, комбинирования и мотивированного использования элементов языка [3, с. 20–21]. Как видно из этих определений, термин «идиостиль» связан с отбором определённых языковых средств, с частотностью их употребления и выбором способа их взаимодействия. Таким образом, идиостиль – система лингвистических характеристик, которые делают произведение уникальным, воплощая в этих произведениях авторский способ языкового выражения. Источником идиостиля является носитель языка с его характеристиками (мотивация и мировоззрение, социальные и психические характеристики, философские и по-

литические взгляды, национальная принадлежность и другие), что обуславливает создание и восприятие им художественных произведений.

В контексте новой антропоцентрической парадигмы, направленной на соизучение языка и культуры, появились новые подходы к исследованию идиостиля писателей. Автор художественных произведений рассматривается как «языковая личность» (определение Ю. Н. Караулова), то есть, личность, выраженная в языке (текстах) и через язык. Особенности автора как «языковой личности» проявляются в его индивидуальной языковой картине мира [4]. Основной составляющей художественной языковой картины мира является художественный концепт, который выражает совокупность представлений автора о том или ином понятии или явлении внешней действительности и культуры. Совокупность концептов создает индивидуально-авторскую концептосферу, которая по сути и является идиостилем автора, а интерпретация автором различных концептов в своем произведении определяет своеобразие его идиостиля.

Н. А. Фатеева считает, что совокупность свойственных автору концептов и концептосфер, наполняющих тезаурус данной «языковой личности», характеризует содержательно-семантический уровень идиостиля [5, с. 19.]. Идиостиль писателя опирается на общенациональный концепт, поскольку автор ведёт диалог с пространством национальной культуры. При этом индивидуальная картина мира автора неизбежно вступает в конфликт с универсальной общеязыковой картиной. Именно из этого конфликта, сопровождающего процесс введения в национальное и культурное пространство продукта индивидуального сознания, рождается творческая индивидуальность. Другими словами, идиостиль представляет собой экспликацию индивидуально-авторских (художественных) концептов в рамках национальной языковой картины мира. Соответственно изучение идиостиля предполагает изучение художественного концепта как сложной содержательной структуры, соединяющей в себе индивидуально-авторский и национальный узус.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М., 1963. – 255 с.
2. Долинин, К. А. Интерпретация текста / К. А. Долинин. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
3. Пищальникова, В. А. Проблема идиостиля. Психолингвистический аспект / В. А. Пищальникова. – Барнаул, 1992. – 356 с.
4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 2003. – 263 с.
5. Фатеева, Н. А. Поэт и проза: Книга о Пастернаке / Н. А. Фатеева. – М., 2003. – 399 с.

**К содержанию**

**И. Ю. ЛЕВОНЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Д. В. Архипов

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ АББРЕВИАТУР  
И СОКРАЩЕНИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Проблема аббревиации привлекает все большее внимание лингвистов. Широкое использование самых различных сокращений – это своего рода ответ языка на происходящую в мире научно-техническую революцию. В английских научных и профессиональных текстах значительное место занимают самые различные виды сокращений. Поскольку они функционируют самостоятельно, фиксируются в лексикографических источниках и нередко становятся более известными, чем их источники (*radar радар, sonar сонар, laser лазер*), их можно считать лексическими единицами научно-технического языка.

Сокращение определяется как единица устной или письменной речи, созданная из отдельных элементов звуковой или графической оболочки некоторой развернутой формы, с которой данная единица находится в определенной лексико-семантической связи. Аббревиатуры образуются от начальных букв знаменательных слов словосочетания: *AA (antenna array) антенная решетка, RWM (read-write memory) оперативная память, kVA (kilovolt-ampere) киловольт-ампер*. Буквы сокращения могут быть написаны с точками, но в современном английском языке их обычно избегают.

Как известно, основная задача аббревиатур – это экономия речи и письменного текста. Однако преимущества такой экономии хороши только до тех пор, пока аббревиатуры понятны собеседникам и их переводчику. Из практики хорошо известно, что сокращения являются одним из наиболее трудных для понимания и перевода элементов иностранных специальных текстов. И знакомство с основными особенностями аббревиатур существенно облегчает задачу понимания и перевода сокращений. Например, при переводе нужно учитывать, что связь звучания со значением у сложносокращенных слов осуществляется не прямо, а через соответствующую расшифровку. Также важным является то, что сама специфика аббревиатур проявляет тенденцию к устранению «внутренней формы». Известно, что аббревиатуры не имеют корня, аффиксов, т.е. таких грамматических элементов, которые характеризуют слово как особого рода языковую единицу. И в аббревиатурах за каждым звуком-буквой кроется значение целого слова. Также перевод аббревиатур усложняет то, что сокращения характеризуются высокой омонимичностью, и чем меньше число знаков, тем она выше (например, аббревиатура *MP* имеет 28 значений). Особую трудность для пе-

реводчика представляют аббревиатуры латинского происхождения (*i. e. – that is – то есть*), которые не так сильно распространены в русском языке.

При переводе аббревиатур используется расшифровка, то есть – установление коррелята и определение значения данного сокращения в конкретном контексте. Для расшифровки сокращений применяются различные методы, основными из которых можно назвать следующие:

1. Анализ контекста. В большинстве случаев сокращения при первом употреблении обычно сопровождаются расшифровкой. Особенно важно ознакомиться со всем текстом, если расшифровка аббревиатуры не дана.

2. Использование словарей и других справочных материалов.

3. Анализ структуры сокращений. В состав сокращений могут входить помимо букв дополнительные знаки: точки, косые линии и т. д. Для правильной расшифровки необходимо знать их функции.

4. Использование аналогий. Переводчик выявляет специфические для определенных текстов модели сокращений, что позволяет ему в дальнейшем легко ориентироваться в общих значениях новых сокращений, построенных по таким моделям.

На практике неизбежно используется комбинация из указанных методов.

Необходимо подчеркнуть, что система сокращений в любом языке является неотъемлемой частью его общей лексико-семантической системы и поэтому системы сокращений в разных языках существенно различаются. Весьма различается частота употребления конкретных групп сокращений, в частности в английском *e.g. (exempli gratia)*, в то время как в русском языке предпочтительнее употреблять в аналогичных случаях «*например*». Из этого видно, что не следует стремиться в каждом случае передавать иностранные сокращения на русском языке также сокращением. Обладая почти исключительно назывной функцией, аббревиатура переводится эквивалентом, а при отсутствии такого же – нередко названием близкого понятия (*ср. рус. загс, англ. registry office*). По существу, переводом это можно назвать лишь условно, поскольку аббревиатура, как правило, собственного значения не имеет, а является уменьшенным отражением значения исходной единицы – соотношение, которое должно сохраниться и в переводе на русский язык также сокращением. Тем не менее, существуют основные способы передачи иностранных сокращений на русском языке. Такими способами являются:

- передача иностранного сокращения эквивалентным русским сокращением. Напр., англ. *UNO* соответствует рус. *ООН*.

- заимствование иностранного сокращения. Напр., *P.S.* (приписка в письме) или *NB* (нотабене – «заметь», «не забыть», «учесть»), *SOS*.

- транслитерация – передача буквенного состава иностранного сокращения русскими буквами. Этот способ характерен для обозначенных аббревиатурами имен собственных. Напр., англ. *UNESCO* – *ЮНЕСКО*.

- транскрипция – передача фонетической формы иностранного сокращения русскими буквами. Напр., запись русскими буквами *Би-Би-Си* произношения английского сокращения *BBC*.

- описательный перевод используется, когда в языке нет сокращения эквивалента. Напр., англ. *TV (tu-vi)* придется передавать развернутым «телевидение» или «телевизионный»; *редколлегия – editorial board*.

- создание нового русского сокращения. Этот способ заключается в переводе коррелята иностранного сокращения и создании на базе перевода в соответствии с закономерностями русской аббревиации нового сокращения в русском языке (*CIA (Central Intelligence Agency) – (Центральное разведывательное управление) – ЦРУ*).

Выбор того или иного способа передачи иностранных сокращений на русском языке зависит от многих факторов, в том числе от характера текста, структуры сокращения, установившихся традиций передачи определенных групп сокращений. Но существует ряд случаев, затрудняющих перевод аббревиатуры. Иногда ставится вопрос о нулевом переводе аббревиатуры, например, театр им. К. С. Станиславского, где «им.» часто опускается при переводе. Также следует иметь в виду, что сокращения «стареют» и выходят из употребления вообще; а если некоторые где-нибудь и употребляются, то остаются элементом своеобразной экзотики и обычно нуждаются в пояснении или расшифровке.

**К содержанию**

### **В. А. ЛИТВИН**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Гуль

## **СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПРИ ЗАИМСТВОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЕДИНИЦ**

Быстрый перенос смысла какого-либо слова из одного языка в другой в чистом виде невозможен, потому что заимствующий язык должен быть в той или иной мере знаком с понятием, которое выражается этим же словом. Поэтому иностранные слова должны адаптироваться к парадигмам заимствующего языка. Наивысшей степенью адаптации заимствований следует считать семантическое освоение. Семантическая адаптация лексемы – сложный процесс включения иноязычной лексемы в систему понятий заимствующего языка. Некоторые заимствованные слова теряют свою многозначность и закрепляются в языке в одном конкретном значении. Другие заимствования могут в процессе адаптации получить некоторое количество новых значений. В английском языке значительное количество лексем является многознач-

ным, но при заимствовании другими языками, они чаще всего теряют многозначность и закрепляются лишь в одном из значений. Анализ семантической адаптации англицизмов показал, что можно выделить четыре основных типа соответствий иноязычного прототипа и коррелята в русском языке: 1) сохранение полного семантического объема; 2) сужение семантического объема; 3) расширение семантического объема; 4) изменение значения.

С полным сохранением семантического объема чаще всего заимствуются лексические единицы спортивной лексики, названия растений, животных, определенная часть терминов из географической, экономической, юридической и некоторых других тематических групп: *акваланг, баскетбол, бокс, боулинг, гангстер, грейпфрут, гризли*.

Сужение семантического объема или уменьшения количества значений слова, как правило, наблюдается у слов, имеющих в языке-источнике одно или несколько значений. Английское слово *хакер* в языке-источнике имеет несколько значений: 1) человек, который взламывает компьютерные программы; 2) тот, кто занимается некоторой деятельностью по-дилетантски [1]. Но в русском языке в результате сокращения количества значений осталось лишь одно, связанное со сферой информатики – ‘компьютерный хулиган, проникающий в чужие информационные системы из озорства, с целью овладения информацией, введения в них ложных данных и т. п.’ [2].

Примером расширения семантического значения можно считать английское слово *cocktail*, которое изначально имело значение ‘обычно спиртной напиток с сахаром и пряностями’ [3]. В настоящее время под этим словом понимается ‘охлажденная смесь различных напитков’ (коктейль на основе соков, коктейль молочный с сахаром, коктейль фруктовый и т. д.), также ‘прием, деловая или дружеская встреча, на которых подают коктейль’ [2].

Изменение значения можно наблюдать в слове *square*, что в английском означает ‘форма с четырьмя одинаковой длинны сторонами и равными углами; открытая местность, чаще всего в форме квадрата; инструмент для рисования’ [1], в русском *сквер*– ‘небольшой общественный сад’ [2].

Наиболее продуктивным процессом является сужение семантического объема слова, а расширение его объема наименее продуктивно. Это связано с тем, что лексические единицы английского происхождения проникают в язык вместе с реалиями, которые они обозначают, а в заимствующем языке для выражения данных значений были использованы другие средства.

Таким образом, каждый язык непрерывно обогащает и совершенствует свой словарный состав. Заимствованная лексика проходит через долгий процесс ассимиляции и в результате может либо остаться неизменной, либо утратить свое первоначальное значение, либо изменить свое значение, либо обрести больше значений. Многие иностранные слова не приживаются в заимствующем языке, потому как в нем уже может существовать достаточно

других средств для обозначения конкретного объекта реальности. Можно сделать вывод, что иноязычная лексика чаще входит в систему принимающего языка при отсутствии в нем реалий, которые типичны для языка-источника.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Collins dictionaries [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.collinsdictionary.com/>. – Date of access: 19.03.22.
2. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>. – Дата доступа: 19.03.22.
3. Cambridge dictionary [Electronic resource] – Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>. – Date of access: 19.03.22.

**К содержанию**

#### **Е. А. ЛЮШАКОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

### **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Необходимость в эффективном межкультурном взаимодействии усиливают мотивацию современного человека к изучению иностранных языков. Однако развитие личности на основе коммуникативной компетентности обусловлено и мотивами самореализации обучающегося: владение иностранными языками является составляющей образованности, показателем функциональной грамотности человека.

Система языкового образования представлена совокупностью образовательных процессов по иностранному языку в учреждениях различного типа. Языковое образование как процесс направлено на приобщение обучающихся к новому для них средству коммуникации, на познание «другой» и осмысление своей культуры, развитие способности к диалогу и толерантности по отношению к иным культурам. В качестве результата декларируется формирование у школьников общей компетенции (способности осуществлять общение с чужой лингвокультурой и познавать её) и коммуникативной компетенции (Б. С. Гершунский, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез и др.). Коммуникативная компетентность понимается при этом как способность и готовность личности понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных ситуациях межкультурного (межличностного) общения. Другими словами, языковое образование представляет собой не только процесс, но и результат познавательной деятельности обучающихся, направленной на саморазвитие личности,

становление собственной индивидуальности в сфере межкультурного общения и эффективного взаимодействия с «другими».

Реализация этой концепции требует от преподавателя немалых усилий по организации развивающей образовательной среды с целью преобразования лингвокультурного опыта школьников. Речь пойдет о конкретных условиях обучения, где требуется установление личностно ориентированных отношений, определение содержания обучения с учётом потребностей обучающихся, отслеживание целей, создание средств, технологий и ситуаций учения/конструирования знаний (личностного конструкта). То есть требуется совместное проектное, рефлексивное управление «компетентностной» деятельностью обучающихся (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, И. А. Зимняя, В. Я. Ляудис и др.). В этих условиях (на фоне обучения в искусственной языковой среде при не всегда достаточном качестве учебных пособий) одной из главных забот преподавателя становится, несомненно, поддержание интереса и деятельной активности обучающихся, преодоление их безразличия, тревожности, вызываемых трудностями учения, прежде всего, и личностными факторами, с которыми в определенном возрасте «сталкивается» каждый школьник.

На старшей ступени общеобразовательной школы (10–11 классы) завершается курс школьного языкового образования. Основной целью обучения иностранному языку признается совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции как главное условие осуществления межкультурной коммуникации. Характерными особенностями обучения традиционно считается взаимодействие всех видов речевой деятельности как способов устного и письменного общения по актуальной проблематике современности, а также инициативность и спонтанность аргументированной речи обучающихся на базе текстов-образцов различных жанрово-композиционных типов (например, свободная беседа, дискуссия, публичная речь, деловое или личное письмо, аннотация и др.). Нельзя не учитывать при этом, что психологические факторы будут играть в этом процессе решающую роль.

Обучающиеся стоят на пороге вступления в самостоятельную жизнь и должны решать для себя задачу первостепенной важности – самоопределение, выбор жизненного пути. Многообразие интересов и начинающаяся формироваться на старшей ступени профориентация делают необходимым значительное усиление индивидуализации обучения иностранному языку. Мощным психологическим катализатором становится в этом случае удовлетворение прагматических (прагмалингвистических) потребностей обучающихся (сдача выпускного или вступительного экзамена, поездка за границу, освоение компьютерных технологий и т. д.).

Направленность на будущее, попытки осмыслить с этих позиций свое настоящее является одним из главных новообразований в психике старше-

классника. Особенно четко проявляется интерес к мировоззренческим, общественным проблемам, разного рода практической деятельности. Аналитическая мыслительная деятельность, процессы теоретического обобщения и абстрагирования приобретают у старшеклассников тот уровень развития, который делает возможной самостоятельную творческую деятельность по поиску причинно-следственных связей между явлениями, становлению личной (рефлексивной) позиции. Главное – опора на интенсивную мыслительную работу, где преподаватель выступает в роли партнера, организатора, режиссера, сценариста, дублера... Важен отбор соответствующего содержания, технологического инструментария, который позволяет самостоятельно совершенствовать знания, навыки, умения, пользоваться справочной литературой, возможностями Интернет-сети. Речь идет о создании условий для активного развития интеллектуальной сферы, формирования сознательного отношения к освоению способов деятельности (речевой, познавательной, коммуникативной), технологий обработки информации. Другими словами, создание развивающей образовательной среды предполагает опору на сознательность, творчество, самостоятельность, интеллектуальную активность старшеклассников, их познавательные интересы, в том числе профессионально ориентированные.

Решающее значение для активизации психологических процессов (мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала) в этих условиях имеет такой психологический фактор, как мотивация (мотивационный аспект). В юношеском возрасте с особой силой проявляется стремление к самоутверждению, самовыражению, к возможности отстаивать свои взгляды и убеждения. Отсюда вытекает необходимость проблемного характера содержания обучения, стимулирующего обмен мнениями, побуждающего к размышлениям, обсуждению информации в группах, совершенствованию стиля общения со сверстниками. Соответственно, коммуникативная направленность обучения иностранному языку, создание благоприятного для межличностного общения психологического климата приобретают особую значимость. При повышении уровней мотивации необходимо учитывать и тот факт, что для старших школьников чрезвычайно важны принадлежность к определенной социальной группе и собственное положение в ней. Другими словами, в фокусе внимания преподавателя должно быть и создание ситуации успеха (в процессе реализации проектной технологии, например, или технологии развития критического мышления).

Вероятно, стойкий познавательный интерес, интерес к образовательному процессу необходимо рассматривать не только как цель или средство, но и как результат обучения старшеклассников, организованного на научных основах. Наличие познавательного компонента в общении на основе делового сотрудничества и диалога культур (индивидуальных, национальных, общечеловече-

ской) и обуславливает развитие личности, творческой индивидуальности обучающегося – реализацию генеральной цели языкового образования.

**К содержанию**

**Е. М. ЛЯШЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – М. В. Гуль

## **ВИДЫ ТОПОНИМОВ В ЦИКЛЕ РОМАНОВ ДЖОАН КЭТЛИН РОУЛИНГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ**

Топонимы широко распространены в художественных произведениях Джоан Роулинг. Цикл романов о Гарри Поттере не является исключением. События в романах о Гарри Поттере в основном происходят в Великобритании, но также затрагивают и другие реальные места, такие как Франция, Бразилия, Европа и Ближний Восток. В данном цикле произведений также существуют различные вымышленные географические названия. Таким образом, представляется актуальным рассмотреть вопрос о видах топонимов на примере цикла произведений о Гарри Поттере.

Однако для анализа топонимов необходимо знать их определение и классификацию. Топонимика изучает собственные имена, которые обозначают названия географических предметов, их происхождение и развитие, а также написание и произношение. Основное назначение топонимов – индивидуализация и выделение именуемых объектов среди других. Топонимия – совокупность топонимов той или иной области. Она может нести информационную функцию только в том случае, если составляющие ее топонимы имеют точное написание и произношение.

Согласно структурной классификации топонимы делятся на следующие типы: а) простые, б) производные, в) сложные, г) составные.

Простые топонимы состоят только из корневого слова без каких-либо служебных формантов: *The Burrow* (дом, в котором проживает семья чистокровных волшебников Уизли). В переводе на русский язык *The Burrow* обозначает слово нора. Нора – маленькое, темное помещение, тесное жилище. В доме Уизли семь этажей. Когда родился новый ребенок, Молли и Артур Уизли просто пристроили в доме дополнительную комнату. Дом сильно обветшал, и ему удалось устоять только благодаря магии. Несмотря на ветхий вид дома, Гарри во время своего первого визита отмечает, что это был лучший дом, в котором он когда-либо был.

Более распространены производные топонимы. Они образуются при помощи присоединения к корню морфологического признака-аффикса: *Stanton*, *Birmingham* (город, расположенный в графстве Уэст-Мидлендс,

Англия, и второй по численности населения город страны после Лондона). *Birmingham* упоминается в романе «Гарри Поттер и Орден Феникса».

Следующий тип – сложные топонимы. Они состоят из двух морфем: *Blackpool* (город и унитарная единица на территории церемониального графства Ланкашир). Он упоминается в произведении «Гарри Поттер и философский камень».

Составные топонимы представляют собой словосочетание, состоящее из двух и более частей речи: *Stone Circle* (географическое название, которое обозначает круг из гигантских камней на территории Хогвартса сразу за деревянным мостом. Камни образовали солнечные часы.)

Согласно следующему виду классификации топонимы делятся на: гидронимы, оронимы, ойконимы, урбанонимы, макротопонимы, микротопонимы и антропотопонимы.

Гидронимы — названия водных объектов (рек, озёр, морей и т. п.). Они имеют высокое лингво-историческое значение, так как практически никогда не изменяются. Также при помощи анализа гидронимов ученые исследуют миграционные и этнические движения, пути переселения народов, а также хронологическую смену одного этноса другим и этнолингвистическое прошлое. Различают **пелагонимы** – названия морей (*the North Sea* – море в северо-западной части Европы, отделяющее остров Великобритании от основного континента. Тюрьма для волшебников Азкабан находится на острове в Северном море, который не видят маглы. Также в Северном море обитает волшебное существо крильмар); **лимнонимы** – названия озёр, прудов (*Pool in the Forest of Dean* – озеро, расположенное в королевском лесу Дин. Зимой 1997–1998 годов Северус Снейп спрятал Меч Гриффиндора в этом озере, чтобы Гарри Поттер мог его найти); **потамонимы** – названия рек (*White River* – река, в которой обитает белый речной монстр); **гелонимы** – собственные имена болот, заболоченных мест (*Queerditch Marsh* – болото, возле которого начали играть в квиддич. Квиддич – вымышленная спортивная игра, в которую играют персонажи романов Джоан К. Роулинг о Гарри Поттере).

**Ойконимы** подразумевают названия маленьких населенных пунктов. К ним относятся деревни (*Hogsmeade* – маленькая деревушка возле Хогвартса, единственный населённый пункт в Великобритании, где совершенно нет маглов. Основана в средние века Энгистом из Вудкрофта) и города (*Little Whinging* – вымышленный город, пригород Лондона, где живут семья Петунии Дурсль (родной тёти Гарри Поттера), сам Гарри и их знакомая миссис Фигг). *Little Whinging* на самом деле назван в честь небольшой деревни в Глостершире, которую Джоан Роулинг посетила в детстве, однако *Little Whinging* в книгах о Поттере находится в графстве Суррей.

**Оронимы** обозначают горные названия. (*Mount Greylock* – гора в округе Беркшир на северо-западе штата Массачусетс, США. На вершине горы

расположена Школа Чародейства и Волшебства Ильверморни, основанная в XVII в. волшебницей Изольдой Сейр и немагом Джеймсом Стюардом для их приёмных детей Чедвика и Вебстера Бутов.).

**Урбанонимы** – это названия объектов внутри города. Они подразделяются на следующие формы: **агоронимы** – названия площадей (*Grimmauld Place* – одна из площадей Лондона, примечательна тем, что там находится штаб-квартира Ордена Феникса. *Number 12, Grimmauld Place* – это адрес и название дома семьи Блэков, древнего и чистокровного рода волшебников. В номере 12 находится генеалогическое древо Блэков на настенном гобелене и заколдованный портрет Вальбурги Блэк, матери Сириуса.) и **дромонимы** — названия путей сообщения (*Fosse Way Icknield* – одна из римских дорог по всей Англии, Фосс-Уэй, проходит от Эксетера в Девоне на юге до Линкольна на северо-востоке).

К названиям маленьких незаселённых объектов, или **микротопонимов**, относятся физико-географические или внутригородские (луга, поля, рощи, улицы, уголья, сенокоса, выгона, пастбища и т. д.) объекты. Обычно они известны лишь узкому кругу людей, которые проживают в конкретном районе. Например, *Horizont Alley* – магическая улица в произведении «Гарри Поттер и философский камень», которая располагается в Лондоне. Горизонтальная аллея пересекается с Лютным переулком и Каркиттским рынком.

Таким образом, благодаря художественным топонимам, которые составляют целую систему ориентиров, читатель и герои могут определить свое место и назначение среди окружающих пространственных феноменов. Так мы можем заметить, что в серии произведений о Гарри Поттере огромное разнообразие видов географических названий согласно классификации, что делает данные романы интересными не только для читателей, но и лингвистов.

**К содержанию**

**Е. Н. МАЛЕЦКАЯ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. В. Повх

## **ЭЛЕМЕНТЫ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ЛЬЮИСА КЭРРОЛЛА**

Жанровое своеобразие литературной сказки не ограничивается её сходством с соответствующим фольклорным жанром. Помимо глубинных, существенных элементов, нашедших отражение в тексте, литературная сказка содержит также легко распознаваемые элементы фольклорной поэтики: сюжетные линии, мотивы, систему образов, функции персонажей, интонационные и речевые формулы, стилистические приёмы, тропы и т. д. Произведе-

ниям рассматриваемого жанра присуще игровое начало. Литературная сказка даёт новую жизнь фольклорной традиции, раскрывает её скрытый художественный потенциал, дополняя его авторской иронией. Средством создания игровой атмосферы выступает также взаимодействие игровых элементов в структуре нарратива, хронотопе, ассоциативной среде, интонационной и речевой организации литературной сказки. «Включение» традиционных элементов морфологической структуры фольклорной сказки в исторически и типологически иную систему авторского творчества представляет собой отличительную жанровую особенность литературной сказки [2].

Цель нашего исследования – выявить основные элементы детского фольклора в творчестве британского писателя XIX века Льюиса Кэрролла на примере сказочной повести «Алиса в стране чудес» (*Alice in Wonderland*). Исследование показало, что в повести Л. Кэрролла встречаются такие присущие сказочному фольклору средства художественной выразительности как:

1) Персонификация. *But when the Rabbit actually took a watch out of its waistcoat-pocket, and looked at it, and then hurried on...* [1]. Кролик наделяется повадками человека, это делает его интересным для юного читателя, а взрослому помогает окунуться в мир абсурда.

2) Перечисление. Перечисление помогает более детально проникнуть в мир произведения, благодаря чему мы лучше понимаем описываемое явление, место или персонажа. Функция перечисления как инструмента передачи атмосферы описываемого места хорошо демонстрируется в следующих строчках: *First, she tried to look down and make out what she was coming to, but it was too dark to see anything; then she looked at the sides of the well, and noticed that they were filled with cupboards and book-shelves; here and there she saw maps and pictures hung upon pegs* [1].

3) Гиперболизация. Задача гиперболизации усилить выразительность. *I must be getting somewhere near the centre of the earth. I wonder if I shall fall right through the earth! How funny it'll seem to come out among the people that walk with their heads downward!* [1]. Алиса думает, что провалилась так глубоко под землю, что, должно быть, находится в центре Земли.

4) Инверсия. *There was nothing so /very/ remarkable in that; nor did Alice think it so /very/ much out of the way to hear the Rabbit say to itself, "Oh dear!"* [1]. Инверсия используется для создания акцента, таким образом можно выделить важную информацию.

5) Метафора. *She had never before seen a rabbit with either a waistcoat-pocket, or a watch to take out of it, and burning with curiosity, she ran across the field* [1]. Метафора — это перенос названия с одного предмета или явления действительности на другой на основе их сходства в каком-либо отношении или по контрасту. Метафора является одним из самых распространённых художественных тропов в литературе.

6) Эпитет. *And here Alice began to get rather sleepy, and went on saying to herself, in a dreamy sort of way* [1]. Эпитет придаёт выражению дополнительную выразительность, отражает взгляд автора на то или иное явление.

7) Сравнение. *There was not a moment to be lost: away went Alice like the wind...* [1]. Использование сравнений делает восприятие речи многоплановым, вызывает больший интерес, помогает глубже проникнуть в смысл высказывания, рождает богатые образные ассоциации.

8) Повтор. Наиболее обычная функция повтора – функция усиления. В этой функции повтор как стилистический прием наиболее близко подходит к повторам как норме живой возбужденной речи. *Down, down, down. There was nothing else to do, so Alice soon began talking again. "Do cats eat bats? Do cats eat bats?" and sometimes, "Do bats eat cats?"* [1]. В последнем примере повтор используется для отражения потери связи Алисы с окружающим миром, её засыпания.

Таким образом в творчестве Льюиса Кэрролла можно найти такие приемы, как: персонификация, перечисление, гиперболизация, инверсия, метафора, повтор, эпитет, сравнение. Соответственно, в целом, представляется возможным выделить следующие жанровые особенности авторской сказки: опора на фольклорные традиции, наличие игрового начала, присутствие «образа автора», единство реального и фантастического. Они помогают придать произведению образность и выразительность, помогают выразить главную мысль. Благодаря этим приемам подчёркивается абсурдность созданного Льюисом Кэрроллом мира, его ироничность.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Carroll, L. *Alice's adventures in Wonderland* / L. Carroll [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.learn-english-network.org/books/aliceinwonderland>. – Date of access: 17.02.2022.
2. Raximova, N. G. Elements of Miracle in Lewis Carroll's "Alice in Wonderland" / N. G. Raximova // *Pindus Journal Of Culture, Literature, and ELT*. – 2021. – Vol. 12. – P. 158–161.

**К содержанию**

#### **К. В. МАРГАВКИНА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

#### **АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ**

Проблема использования иноязычных слов в рекламных текстах и других видах рекламных обращений является довольно актуальной, поскольку в наши дни английский язык неоспоримо является языком межнациональ-

ного общения. Большое количество людей изучают английский язык и широко используют его в практике общения, что, в свою очередь, способствует широкому использованию англоязычных слов в реальной жизни зрителей рекламы. Российская реклама, язык которой тесно связан с лингвистическими изменениями и отражает основные тенденции развития языка, вобрала в себя большое количество англицизмов. Так, в процессе развития общества параллельно происходит развитие языка, который всегда был открытой системой, характеризующейся динамикой и мобильностью.

А. В. Меликян и Е. В. Голева своей статье «Использование англицизмов в рекламе» говорят об использовании англицизмов в русскоязычной рекламе и проблеме использования иноязычных слов в рекламных текстах и других видах рекламных обращений [1, с. 171]. Исходя из этого, мы понимаем, что актуальность англоязычных заимствований заметна из их европейской языковой области, а значит, и в рекламе. И сложность передачи рекламы до потребителя прослеживается с учета культурной специфики целевой аудитории.

Тем самым мы можем отметить, что полная замена русских слов на английские не возможна в связи с особенностями культуры речи русского народа. Об этом пишет А. Г. Дедюхина в своей работе «Роль англоязычных заимствований в текстах рекламы», где поясняет, что наличие англоязычных заимствований в модных современных газетах и журналах подчеркивает тенденцию к экспрессивности [2, с. 72]. Использование англицизмов вместо исконных слов служит так называемой «порчей русского языка», но, тем не менее, иностранное слово привлекает внимание носителей языка. Исходя из подхода автора, мы можем понять, что англоязычные заимствования заменяют собой некоторые исконно – русские слова, меняя при этом русскую речь и уровень общения. Но, несмотря на это, именно с помощью англицизмов появляется то незаменимое привлечение внимания и восприятие человека к рекламе.

А. И. Дьяков в статье «Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке» считает, что процесс языкового заимствования находится в неразрывной связи с культурными и иными контактами двух разных языковых обществ, соответственно, и как часть, и результат таких контактов [3, с. 35].

Таким образом, нам представляется значимость англицизмов для русской рекламы. Исходя из положений упомянутых авторов, и их рассуждений об актуальности англоязычных слов, мы можем определить особенности использования англицизмов в языке рекламы.

В современных условиях функционал средств массовой информации расширяется, и они предназначены уже не только для информирования населения, но и для развлечения, а также в определенной степени для формирования или корректировки общественных настроений.

А. В. Меликян и Е. В. Голева отмечают, что существует несколько факторов использования англицизмов в российской рекламе [1, с. 171]. Например:

1) появление новой терминологии. В связи с быстрым развитием технологий в обиходной жизни появилось много новых предметов, таких как: *билл борд, бокс, бэкграундеры, витраж*.

2) отсутствие соответствующего наименования. Замена слов в силу некоторых причин (например, *прайс-лист вместо прейскурант, имидж вместо образ, фейк как фальшивка, подделка, селфи – фотоавтопортрет, скриншот – снимок экрана, фотокопии, спикер – докладчик, ресепшн – приемная*).

3) престиж импортной продукции (превосходство качества, дефицит продукции в советский период, уникальность (например, *бизнес ланч, синабон булочки с корицей, лав стори – съемка влюбленной пары*).

4) глобализация экономики (развитие международных отношений).

Действительно, и в настоящее время можно заметить перечисленные нами выше причины использования англицизмов. На наш взгляд эту классификацию можно дополнить ещё одной причиной, такой как – популярность и мода. Так как в настоящее время люди, употребляя англоязычные слова или выражения, хотят тем самым выглядеть модно, используя такие слова, как: *лук (образ); краш (молодой человек)*.

Благодаря использованию англицизмов в рекламе появляется иллюзия уникальности и актуальности – связь с западным образом жизни.

Кроме того, необходимо рассмотреть такой факт, что в некоторых случаях рекламный текст будет работать тогда, когда он напоминает покупателю о счастливых моментах его жизни. Он приводит потребителя в состояние радостного волнения, чтобы человек был готов с удовольствием потратить свои деньги. При этом рекламодатель создает ощущение престижа у потребителя и таким образом усиливает мотивацию к приобретению данного товара.

Зачастую отечественные рекламисты не имеют опыта, который бы позволил им создавать качественную соответствующую современным тенденциям, и копируют англоязычную рекламу, заполняя русскоязычные рекламные тексты англицизмами. Тем самым возникает языковое взаимодействие русского и английского языка. Как мы видим, английские слова часто исполняют роль привлечения внимания.

Изучив научные статьи мы можем сказать, что особенностями использования английских заимствований в рекламе являются:

1) дань моде: знание английского языка считается в высшей степени престижным. И поэтому рекламодатели используют англицизмы, тем самым они хотят сделать рекламу моднее и престижно завоевать уважение и интерес потребителя;

2) создание заграничной атмосферы / напоминание о заграничной жизни;

3) особое звучание английских слов, которое привлекает потребителя;

4) благодаря англицизмам для потребителя товар становится более надёжным, проверенным и внушает гарантию качества, это происходит потому, что товарам, произведенным за границей, заведомо всегда присваивали лучшее качество;

5) применение англицизмов способствует созданию у потребителей впечатление некой неповторимости, уникальности рекламируемого товара.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что англицизмы – это слова или обороты речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения.

Реклама является формой массовой коммуникации, с помощью которой бизнес вступает во взаимодействие с людьми посредством привлечения потребителя рекламной информацией, благодаря чему убеждает сделать покупку рекламируемого продукта.

Особенностями употребления англицизмов в рекламе являются дань моде, а также англицизмы в рекламе способствует появлению «иллюзии уникальности». Благодаря англицизмам для потребителя товар становится более надёжным, проверенным, а особое звучание английских слов, которое привлекает его, создает заграничную атмосферу.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Меликян, А. В. Использование англицизмов в рекламе / А. В. Меликян, Е. В. Голева // Сборник материалов конференции «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия», 2013 г. – С. 170-178.

2. Дедюхина, А. Г. «Роль англоязычных заимствований в текстах рекламы» / А. Г. Дедюхина // Основные проблемы гуманитарных наук / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Волгоград, 2014. – С. 72-76.

3. Дьяков, А. И. «Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке» / А. И. Дьяков // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 34-38.

**К содержанию**

#### **О. А. МАРТЫНЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. Е. Саиди

#### **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ**

Благодаря достижениям современных технологий, значительно упростились создание, распространение и широкое применение изображений, человечеству удалось полномасштабно вступить в новый, аудиовизуальный век, коммуникация в котором характеризуется массовым использованием креолизованных текстов. Данный вид текстов представляет собой сложное гетерогенное образование, совмещающее в себе знаки нескольких

систем на вербальном и визуальном уровнях, образуя структурное и функциональное целое, характеризующееся текстовыми категориями связности, локальности, модальности и темпоральности.

За последние годы лингвистами была проведена масштабная исследовательская разработка проблемы типологизации креолизованных текстов, однако общепринятая точка зрения не была достигнута. Так, креолизованные тексты могут быть классифицированы по самым различным параметрам: по степени креолизации, способу создания, жанровой принадлежности и социокультурной ориентированности, типу коммуникации, количеству и характеру компонентов, соотношению объема информации, переданной различными знаками и степени вовлеченности читателя.

Неотъемлемым свойством функционирования креолизованных текстов письменной коммуникации является наличие в них интертекстуальных связей, установленных посредством включения в их содержание элементов друг друга. Среди типов интертекстуальности, помимо базовых авторской и читательской, умышленной и непредвиденной, особое место занимают визуальная, транскультурная и жанровая интертекстуальность.

*Визуальная интертекстуальность* заключается в существовании между креолизованными текстами или их иконическими компонентами связей, которые позволяют упомянутым текстам ссылаться друг на друга. При этом данные связи существенно отличаются по своей интенсивности, варьируясь от практически прямого копирования иконического текста-оригинала, до малозаметной аллюзии, вызывающей у реципиента лишь смутные ассоциации с первоисточником.

Рассматривая функционирование визуальной интертекстуальности, важным представляется отделить данное явление от так называемой визуализированной интертекстуальности или интериконичности, определяя которое В. Е. Чернявская описывает коммуникативные ситуации, при которых последующий вербальный текст основывается на исходном тексте визуального характера [1, с. 209]. В данном случае вербальный компонент не имеет необходимости создания ассоциации реципиентом увиденного образа, так как неизбежно в памяти возникает предшествующий похожий.

Непрерывная глобализация, затрагивающая все сферы жизни современного общества, непрекращающийся полилог культур и растущая межкультурная эрудированность мирового населения обусловили появление и последующий расцвет феномена *транскультурной интертекстуальности*. Данное явление функционирования креолизованных текстов состоит в явном или неявном цитировании текстом других культурно окрашенных и национально маркированных текстов, относящихся к чуждой для реципиента культуре. Кроме того, транскультурная интертекстуальность может также заключаться в обладании текстом рядом свойств, позволяющим отнести его к определенному типу тек-

стов, специфичных для другой культуры. Примером в данном случае может служить мировая популярность жанра японских комиксов «манга», под влиянием которых авторы из других стран также начали создавать собственные графические новеллы. В частности, в США и России зародились жанры *Amerimanga* и «Руманга» соответственно. В произведениях данных жанров действие, как правило, сосредоточено в стране их написания, а сами они несут определенную специфику национальной культуры, однако, псевдояпонский стиль иллюстраций и отсылки к характерным для Японии реалиям, не могут не выдавать культуру страны происхождения жанра.

Среди национально-специфических элементов культуры, ведущая позиция принадлежит, безусловно, языку. Так, по мнению В. В. Ощепковой, для англоговорящих стран подобными компонентами являются национальные варианты лексики «канадизмы», «американизмы», «австрализмы», то есть единицы лексики, для которых в сопоставляемых вариантах языка невозможно найти однословное соответствие [2, с. 104]. К прочим элементам культуры, несущим национально-специфическую окраску можно причислить традиции и обычаи, бытовую культуру, особенности повседневного поведения, мимический и пантомимический коды, национальную картину мира и искусство. Следствием влияния транскультурной интертекстуальности на реципиента становятся предсказуемые ассоциации с определенной культурой.

Общеизвестно, что восприятие текста вне зависимости от уровня его семиотической сложности напрямую зависит от культурного пространства, в котором существует реципиент. Так, Ю. Г. Алексеев [3], исследуя восприятие креолизованных текстов письменной коммуникации реципиентами, принадлежащими к разным культурно-языковым общностям, приходит к следующему выводу: результат восприятия одного и того же текста напрямую зависит от личного опыта взаимодействия с другой культурой адресатов и их языковой компетенции, когнитивной базы лингвокультурного опыта сообщества, в котором они функционируют и культурной «дистанции» между автором и реципиентами текста, а также характера (конкретного или абстрактного) иконической части.

Таким образом, лингвокультурные особенности автора и реципиента любого текста обладают равной значимостью в вопросе его восприятия и интерпретации.

В креолизованном тексте транскультурная интертекстуальность может быть передана как вербально, так и иконически. В обоих случаях спектр средств их передачи довольно широк. Так, в вербальный компоненте транскультурные отношения могут быть выражены:

1) семантически средствами родного адресату либо иностранного языка, при условии знания им данного языка;

2) графически средствами иностранного языка, что позволяет адресату распознать язык и сопоставить его с задуманной автором культурой даже без понимания смысла написанного.

К наиболее популярным иконическим средствам передачи транскультурных связей относятся:

- 1) изображения реалий, свойственных определенной культуре;
- 2) фотографии либо схематические зарисовки определенных аспектов нематериальной культуры, включая традиционные ритуалы;
- 3) фотографии и портреты исторических личностей и знаменитостей, принадлежащих к определенной нации;
- 4) иллюстрации символического характера, отображающие компоненты национального менталитета, «культурного кода»;
- 5) включение логотипов известных зарубежных брендов;
- 6) изображение жестов и мимических реакций, распространенных в данной лингвокультурной общности;
- 7) использование любого рода паралингвистических средств, являющихся традиционными в оформлении текстов, принадлежащих данной культуре и т. д.

Функционирование креолизованных текстов с точки зрения *жанровой интертекстуальности* подразумевает свойство текстов одного жанра, проявляющее в себе признаки текстов абсолютно другого жанра. При этом различаются понятия исходного жанра текста и интержанра, характеристики которого проявляет в нем интертекст.

Рассуждая о явлении жанровой интертекстуальности необходимо отметить, что, учитывая современное многообразие жанров и размытость их границ, подобрать текст, однозначно относящийся к определенному жанру, представляется проблематичным, потому что отнесение текста к какому-либо жанру будет включать в себя определенную степень либо унификации, либо утрирования.

Таким образом, функциональный потенциал креолизованных текстов зависит от типа интертекстуальных связей в данном тексте. Среди доминирующих типов следует выделить три типа интертекстуальных включений: визуальная, транскультурная и жанровая интертекстуальность. Каждый из этих типов имеет свои цели, задачи и способы выражения. А степень воздействия на реципиента может быть оценена только по совокупности влияния всех трех типов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – М. : Либроком, 2009. – 248 с.
2. Ощепкова, В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии : учеб. пособие / В.В. Ощепкова. – М. : Глосса; СПб. : Каро, 2004. – 336 с.

3. Алексеев, Ю. Г. Вербальный и иконический компоненты креолизованного текста в интракультурной и интеркультурной коммуникации: Экспериментальное исследование : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ю.Г. Алексеев. – Ульяновск, 2002. – 171 л.

**К содержанию**

**М. С. МАТВЕЕВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

### **СУЩНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ «ВЕБ-ЗАДАНИЯ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Мы живем в эпоху информационно-компьютерных технологий, когда Интернет проникает во все сферы жизнедеятельности человечества. Осознавая этот факт, педагоги стремятся активно использовать новые технические достижения в образовательных целях. Одной из таких попыток стало изобретение технологии веб-заданий, особого типа поисковой деятельности, которую обучающиеся смогли бы осуществлять с помощью Интернет-сети.

Данная технология представляет собой задания в сети Интернет, которые содержат в себе информацию по какой-либо определенной теме или разделу учебного предмета; при этом большая часть найденной информации находится в виде гиперссылок на те web-страницы, на которых она располагается.

Веб-задания как образовательная технология опирается на конструктивистский подход к обучению. Согласно последнему, учитель-конструктивист, прежде всего, – консультант, организатор и координатор проблемно ориентированной, исследовательской учебно-познавательной деятельности обучающихся. Он создает условия для их самостоятельной умственной деятельности и всячески поддерживает их инициативу. В свою очередь, обучающиеся становятся полноценными «соучастниками» процесса, разделяя ответственность за результаты обучения.

Появление Интернет-сети и ее широкое распространение заставили педагогов искать пути наиболее эффективного использования этой технологии. Поскольку свободный поиск в сети имеет весьма сомнительную образовательную ценность, возникает потребность в разработке способа приведения Интернет-ресурсов в соответствие с дидактикой обучения. Соответственно, в ходе организации работы школьников над веб-заданиями декларируются следующие цели:

- образовательная – вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс, организация индивидуальной и групповой деятельности школьников, выявление и развитие умений и способностей работать самостоятельно по теме;

- развивающая – развитие интереса к предмету, творческих способностей, воображения обучающихся; формирование и совершенствование навыков их исследовательской деятельности, публичных выступлений, умений самостоятельной работы с литературой и Интернет-ресурсами; расширение кругозора, эрудиции;

- воспитательная – воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение выбранной работы.

Разработчики и исследователи технологии «веб-задания» (Берни Додж, Том Марч, Уильям Килпатрик) доказывают, что ее использование на уроках английского языка позволяет эффективно решать целый ряд дидактических задач:

- пополнять словарный запас обучающихся;
- формировать умения просмотрового чтения и чтения с целью извлечения запрашиваемой информации;
- развивать умения письменной речи;
- формировать устойчивую мотивацию к изучению английского языка;
- расширять кругозор обучающихся.

В качестве основных результатов применения веб-заданий в обучении иностранному языку и культуре экспериментально подтверждаются:

- повышение уровня социокультурной компетентности обучающихся на всех уровнях восприятия (эмоциональном и личностном);
- повышение уровня знаний реалий культуры, традиций, привычек и обычаев народа страны изучаемого языка, моделей поведения носителей иноязычной культуры;
- увеличение словарного запаса обучающихся за счет лингвострановедчески окрашенной лексики;
- развитие толерантности, эмпатии и наблюдательности по отношению к культуре страны изучаемого языка;
- повышение мотивации обучающихся к изучению иноязычной культуры;
- повышение мотивации обучающихся к использованию компьютерных технологий в образовательной деятельности как составляющей информационной культуры обучающихся.

Помимо вышеописанных преимуществ использования технологии «веб-задания» в процессе обучения иностранному языку необходимо подчеркнуть наличие творческого характера выполнения заданий, присутствие соревновательного элемента в атмосфере сотрудничества, высокой мотивации к успеху с реальными, наглядными и осязаемыми плодами собственного труда, а также чувства ответственности за успех общего дела.

Важно, что использование Интернет-ресурсов в процессе выполнения веб-заданий рассматривается как средство повышения качества обучения и разви-

тия интереса к предмету (не как цель). Технология позволяет преподавателю организовать различные формы активной целенаправленной учебно-познавательной деятельности обучающихся в парах, группах или индивидуально. При этом обстановка способствует развитию каждого в индивидуальном темпе, мотивирует активизацию индивидуальных способностей, повышая инициативность и эмоциональность участников, обеспечивает их интеллектуальное развитие, формируя навыки самообразования и самоконтроля. Ибо ключевым разделом любого веб-задания является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и преподаватель.

Таким образом, можно утверждать, что в технологии «веб-задания» заложен деятельностный подход. Причем веб-задания могут охватывать как отдельную проблему, учебный предмет, тему, так и быть межпредметными.

На сегодняшний день ученые-методисты предлагают двенадцать видов веб-квестов, классификация которых основана на двенадцати типах заданий. Например:

- *Compilation tasks* – задания по сбору данных. Это самый простой вид веб-задания: цель обучающихся заключается в том, чтобы просмотреть определенные Интернет-ресурсы и выбрать информацию необходимую для какой-либо компиляции (кулинарной книги, гербария и т. д.).

- *Judgement tasks* – задания на формулирование своей позиции по определенной проблеме. Цель данного веб-задания заключается в сборе данных о конкретном событии для определения и дальнейшей презентации своего мнения о нем.

- *Retelling tasks* – задания на пересказ. Задание направлено на поиск информации с целью ее дальнейшей передачи сокурсникам. Например, выполняя веб-задание о Британских островах, учащийся собирает и суммирует информацию об англоговорящей стране с целью выдать конечный продукт, например, мультимедийную презентацию данной страны. При групповом прохождении веб-задания можно разделить обязанности: географ должен собрать информацию о географическом положении страны; историк должен изучить все значимые исторические события за определенный период; социолог – подготовить исследование туристических достопримечательностей для создания виртуального тура по стране.

- *Persuasion tasks* – задания на убедительность. В отличие от задания на пересказ обучающиеся получают описание вымышленной ситуации, после тщательного изучения которой они должны составить убедительный для аудитории рассказ.

- *Mystery tasks* – детективные задания. Выполняя детективные задания, обучающиеся сталкиваются с определенной проблемой, таинственной историей или загадкой, которую необходимо решить. Чтобы добраться до

разгадки, им придется принять участие в захватывающем расследовании, примерить на себя различные роли, научиться анализировать информацию с различных точек зрения и в конечном итоге написать убедительное эссе в защиту своей позиции.

- *Creative tasks* – творческие задания – с целью создания конечного продукта специфического формата: сочинение, рисунок, диаграмма, радиопостановка и т. д.

- *Journalistic tasks* – журналистские задания. Выполняя подобного рода веб-задание, обучающиеся могут примерить на себя роль журналиста; они собирают информацию, суммируют ее и представляют в виде статьи или репортажа.

- *Design tasks* – дизайн-задания – предполагают создание определенного, заранее утвержденного продукта. Примером дизайн-задания может служить создание брошюры для нового туристического агентства, способной помочь туристам с наименьшими затратами запланировать отдых в любой экзотической стране.

- *Analytical tasks* – аналитические задания. Обучающимся необходимо проанализировать какое-либо явление (реальное или вымышленное; физическое или абстрактное) для установления причинно-следственных отношений и т. д.

- *Self-knowledge tasks* – задания на самопознание – представляют собой, как утверждают практики, наименее популярный вид веб-заданий: он нацелен на саморазвитие через логику, догадку и внутренние человеческие ресурсы.

- *Consensus tasks* – задания на согласие и единодушие. Существуют определенные темы, противоречивые по своей сути: эвтаназия, легализация легких наркотиков, женская армия и т. д. Обсуждая подобного рода темы, предлагается освещать обе точки зрения, «за» и «против», ведь только после основательного обсуждения может быть достигнут консенсус.

- *Scientific tasks* – научные задания. Подобного рода задания могут основываться как на вымышленных фактах, так и на реальных. В любом случае обучающийся получает возможность посмотреть, как на самом деле «работает» наука. Структура научных заданий подразумевает выдвижение гипотезы, ее проверку и сравнение конечного результата с предполагаемым.

Формы web-заданий также могут быть различными.

Преподаватели всего мира используют технологию «веб-задания» как один из способов успешного применения Интернет-сети в образовательных целях.

В нашей стране технология «веб-задания» только начинает своё распространение.

**К содержанию**

**В. Ю. МАТИЕВСКАЯ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. В. Архипов

## **ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ «НУЛЕВОГО» АРТИКЛЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

По отношению к существительному, с которым он употребляется, артикль выполняет дифференцирующую функцию. Без артикля английское существительное представляет собой номинации отвлеченного, обобщенно-абстрактного характера значения, высокой степени обобщения и разной степени абстракции. Сравнивая определенный и «нулевой» артикли, Е. А. Рейман указывает на то, что «определенный артикль снижает уровень обобщения, снимает абстрагированность семантики номинативной единицы, благодаря своему значению является показателем системных отношений между смыслом существительного и смыслом включающего его контекста» [2, с. 35]. Отсутствие артикля, таким образом, повышает уровень обобщения.

Английские артикли указывают на различную смысловую направленность употребленных в речи имен существительных. Определенный артикль показывает, что модифицируемое им имя существительное употребляется говорящим в конкретно-назывном смысле. Неопределенный и «нулевой» артикли являются показателями употребления оформленных ими существительных в общеназывном смысле.

Смысловое различие между неопределенным и «нулевым» артиклями заключается в том, что они указывают на различный характер внешней структуры называемого объекта и его числовую характеристику. Первый из них показывает, что модифицируемое им имя существительное обозначает объект, представленный членом единицей на фоне класса, а второй подчеркивает, что называемый именем объект не представлен таким образом, т. е. либо он выступает в виде неопределенного множества (*boys, stories*), либо является нечленимым по своей природе (*bread, love*).

Функционально-семантическое описание артикля должно учитывать не только его морфологическую выраженность, но и его отсутствие, в связи с чем следует различать безартиклевое употребление существительных и существительных с «нулевым» артиклем. Без артикля употребляются обычно имена, семантически уже определенные, по смыслу не требующие артикля, либо имена, имеющие местоименные (прежде всего указательные) определители: *I saw John, I saw this man*. О «нулевом» артикле как значимом отсутствии явного артикля можно говорить применительно к тем случаям, когда грамматический или фонетико-синтаксический контекст ведет к устранению морфологического артикля: *I saw men*.

Случаи отсутствия артикля лишь отчасти систематизированы в руководствах по грамматике и составляют одну из главных трудностей при активном овладении английским языком.

Употребление одного и того же существительного с определенным/неопределенным/ «нулевым» артиклем или каким-то другим определителем зависит от многих факторов, которые можно объединить в две большие группы: грамматическое употребление артикля и употребление артикля, обусловленное традицией. Грамматическое употребление артикля в первую очередь зависит от класса существительного, от наличия в составе предложения ограничивающего или описательного определения, а также от типа сказуемого, структурно-семантического типа предложения или словосочетания, более широкого контекста и т. д. Не все из названных факторов поддаются систематизации, однако существуют некоторые общепринятые описания употребления/неупотребления артиклей.

Кратко отметим общеизвестные случаи неупотребления артикля. Итак, артикли не употребляются: с неисчисляемыми существительными и с существительными во множественном числе, упоминаемыми в общем смысле, с именами собственными, абстрактными понятиями, при указании служебного положения или общественного статуса, в устойчивых словосочетаниях, представляющих собой законченный случай отбрасывания артикля (в ряде таких сочетаний может наблюдаться десубстантивизация существительного, его превращение в сложное наречие: *at hand, by way of*) и в ряде других случаях, являющихся, в общем-то, хрестоматийными и подробно описываемыми в учебниках по грамматике. (Но и здесь мы сталкиваемся с некоторой вариативностью употребления/неупотребления артиклей.) Остановимся лишь на некоторых из них.

Так, например, хотя известно, что существительные *man* и *woman* в обобщенном значении употребляются без артикля, в современном английском с этими существительными в данном значении стал чаще употребляться неопределенный артикль или эти слова используют во множественном числе: *God created man and woman for each other. Can a woman live without a man? Men and women have similar abilities and needs.*

Артикли не имеют фиксированных правил употребления с названиями болезней. Ср.: *I've caught (a) cold; I've got headache (амер. – a headache); I have a pain in the back; I have a cough; I have a heart attack; to get a stomachache; to get bad toothache (амер. – a bad toothache)*. Но: *She's had appendicitis*. Не существует также единого мнения по поводу употребления неопределенного артикля с *blood pressure*.

В заголовках артикли могут быть пропущены, причем в названиях статей даже одного и того же автора артикли могут либо отсутствовать, либо присутствовать. Вообще, для заголовков английских информационных за-

меток сегодня во многих случаях характерно опущение артикля: *"Plane Undergoes Repairs After Bomb Blast"*; *"President Tells Civil Servants to Keep Will to Strike"*. Артикль сохраняется лишь в тех случаях, когда его опущение может привести к неверной смысловой интерпретации заголовка, напр.: *"National Gallery Launches Bid to Buy the Titian"*. Здесь артикль указывает на то, что речь идет о картине.

Тенденция к опущению артикля также прослеживается и с именами собственными, ранее используемыми с определенным артиклем: *Regent's Park* (В 19 веке нормой являлось *the Regent's Park*).

Все чаще встречается опущение артикля с названиями стран, партий, правительственных органов, журналов, кораблей, больниц, спортивных команд, фирм и торговых марок. Отмечена также тенденция «по возможности обходиться без артикля» в научной и научно-технической литературе.

Таким образом, налицо тенденция к расширению употребления «нулевого» артикля в современном английском языке. На это, в частности, указывает Г. А. Вейхман. В своей книге «Новое в грамматике современного английского языка» он приводит некоторые случаи использования «нулевого» артикля, но все они довольно известны и имеют логическое объяснение. Это особенности использования артиклей со словами *television, headache, day, morning, government, management, work, sea*, а также со словами, называющими учебные заведения: *boarding school, university, college*. Ранее эти слова использовались с «нулевым» артиклем в предложных словосочетаниях. Но сегодня «нулевой» артикль наблюдается и тогда, когда они выступают в роли подлежащего. *School should be a place where children are to be taught to enjoy learning.*

Ряд грамматистов (А. А. Шедловская, Н. Н. Смирнов и др.), безусловно признавая факт расширения употребления «нулевого» артикля, выдвигают гипотезу, что в современном английском языке артикли довольно часто опускаются, если при этом не нарушается смысл предложения. В своих работах они обращают внимание на некоторые относительно новые случаи употребления «нулевого» артикля.

Так, «нулевой» артикль используется в различных инструкциях, объявлениях (в том числе и рекламных), кулинарных рецептах и т. д.

*Do not remove cover! To prevent electric shock, do not use this plug with extension cord! For customers in the United States.* (Интересно, что на предыдущих страницах этой же инструкции встречаем: *For the customers in Europe*). *Searching for experienced footwear shop manager. Fastest and best way to build muscles and strength without weight – EVER!*

Часто артикли не используются как с неисчисляемыми, так и с исчисляемыми существительными в конкретном смысле. С другой стороны, это же слово в сходной ситуации имеет артикль. Таких примеров много в публицистике.

Следующая сфера, где существительные используются без артиклей - это подписи под фотографиями, включая рекламные фото, а также – названия песен и музыкальных альбомов: *Night in White Satin. Lady in Red*.

Также отмечается тенденция к неупотреблению артикля в словосочетаниях типа: *on the radio*, и в словосочетаниях с числительными, обозначающими время: *in first year, in third year*.

Таким образом, некоторая произвольность употребления артикля, создает значительные затруднения в формулировании соответствующих правил. Трудности также увеличиваются из-за различия между употреблением (и неупотреблением) артиклей в научно-технической и художественной литературе. В художественной литературе употребление артиклей «более нормативно». Еще одну сложность представляет более высокая частотность отсутствия артикля в американском варианте английского языка.

Многообразие случаев отсутствия артикля, особенности употребления «нулевого» артикля в современном английском языке свидетельствуют о том, что артикли как структурные слова, представляют собой реально развивающиеся единицы языка, меняющие объем своего значения и контексты употребления.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вейхман, Г. А. Новое в грамматике современного английского языка / Г. А. Вейхман. – М. : АСТ, 2002. – 172 с.
2. Рейман, Е. А. Английский артикль. Коммуникативная функция / Е. А. Рейман. – СПб. : Наука, 2000. – 149 с.
3. Шедловская, А. А. Нулевой артикль в английском языке / А. А. Шедловская // Материалы IV научной конференции, Новосибирск, 4-8 нояб. 2003 г. / НГУ; редкол.: И. В. Семенова [и др.]. – Новосибирск, 2003. – С. 72–76.

**К содержанию**

**М. А. МИХНОВЕЦ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

#### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ**

В художественном переводе одним из самых интересных направлений является перевод фольклорного текста. Изучение фольклорного текста приобретает особую актуальность в настоящее время в плане изучения переводческих традиций, а так же межкультурного диалога, что позволяет увидеть специфику своей культуры как бы через призму другого языка и культуры (Тер-Минасова, 2000). Традиция перевода русской народной сказки в англоязычной культуре является одной из самых интересных.

В сказке сочетаются черты, общие для всех фольклорных произведений, а также, присущие только ей и выделяющие её в особый жанр. В качестве специфических черт сказочного жанра можно выделить следующие: краткость повествования, изначальная установка на вымысел, отсутствие временных и пространственных рамок, сжатость и однородность материала, человеческий и нечеловеческий облик персонажей, частое подчинение материала назидательным целям, особый язык (чаще всего проза с элементами поэтической речи) и другие. Язык сказки обладает рядом характерных черт, таких, как, например, афористичность, наличие традиционных языковых формул, стилистических приёмов, особой лексической и синтаксической сочетаемости. Также при переводе сказок необходимо учитывать грамматические русских народных сказок.

Ученые Н. В. Гавриш, Ю. А. Руденко, О. С. Ушакова отмечают, что для лексики в русских народных сказках характерны простые (эпитет, сравнение), так и развернутые (метонимия, гипербола, метафора, аллегория) стилистические приемы. Именно эти лексические средства являются основой речевой экспрессии и наиболее часто встречаются в народных сказках. Все эти стилистические средства расширяют границы употребления слов, так как используют множество вторичных оттенков, усиливают эмоциональную окраску речи и углубляют представления о том или ином явлении. При переводе этих лексических средств необходимо учитывать их особенности.

Вот основные лексические приемы, наиболее часто употребляемые в русских народных сказках.

Гипербола – традиционное стилистическое средство, содержащее в себе преувеличение признаков, предметов, действий. Народная сказка как жанр тесно связана с гиперболизацией, так как необыкновенность ее образов естественно сочетается «с эмоцией чрезмерного, преувеличенного», – отмечает В.П. Аникин (Аникин, 1984). Гиперболизированные описания-формулы отличаются яркой изобразительностью, зрелищностью. Гипербола, преувеличивая свойство, качество, действие, способствует усилению художественного впечатления.

Пример гиперболы:

«В Тридесятм царстве» – «*In a kingdom*», «*in a tzardom*»

«Вырос тут лес, дремучий да высокий: корни у деревьев на три сажени под землю уходят, вершины облака подпирают» – «*...and instantly a forest sprang up, such an awfully thick one!*»

«В тот же миг разлилась река – широкая-преширокая, глубокая-преглубокая!» – «*And it became a wide, such a wide river!*»

Литота – художественное уменьшение силы, значения. Например: «мальчик-с-пальчик», «мужичок-с-ноготок», «девочка-дюймовочка.

«Мальчик – с – пальчик» – «*Tom Thumb*» и «*Нор-о'-ту-Thumb*»

Эпитеты – постоянное определение предмета, подчеркивающее его привычный признак. Функции эпитетов: изобразительная (характеристика свойств героев и предметов), выразительная (выражение эмоциональной оценки), композиционная (средство создания контраста, антитезы); при этом выражение эмоциональной оценки преобладает над простой характеристикой свойств. Примеры эпитетов: «черный лес», «дремучий лес», «красивая девица», «За тридевять земель»; «смоляная река, у медового колодца»; «двенадцатиглавый змей», и так далее. Благодаря присутствию постоянных эпитетов народная сказка приобретает особую картинность, необычное сочетание реального и фантастического. Эпитеты при переводе на английский язык передаются с учетом их структурных и семантических особенностей (простые и сложные прилагательные; степень соблюдения нормативного семантического согласования с определяемым словом; наличие метафоры, метонимии, синестезии), с учетом индивидуализированности, с учетом позиции по отношению к определяемому слову и ее функции. Пример перевода: «красная девица» – «*wee princess*», «Дремучий лес» – «*dark forest, old forest, grove*».

Так же в русских народных сказках часто используются просторечные формы слов и диалектизмы. Они как правило, компенсируются просторечной лексикой; жаргонизмы, ругательства передаются с помощью лексики языка с той же стилистической окраской. Например, «изба» часто переводится как «*izba*» или «*peasant house, peasant's log hut*».

«Говорящие» имена и топонимы - передаются с сохранением семантики «говорящего» имени и типичной для языка оригинала словообразовательной модели, экзотичной для языка перевода.

Например: «Снегурочка – *Little Snow Girl*», «Несмеяна-царевна – *Princess Never-A-Smile*».

Все перечисленные элементы не могут быть воспроизведены с полной точностью, поэтому в любом переводе обязательно какая-то часть материала не воссоздается и отбрасывается, какая-то часть материала дается не в собственном виде, а в виде разного рода замен, эквивалентов, добавляется материал, которого нет в подлиннике.

Поэтому любой перевод может содержать в себе какие-либо изменения по сравнению с оригиналом, но от количества таких изменений зависит точность перевода, поэтому оно должно быть по возможности сведено к минимуму. Очень важно учитывать особенности перевода всех перечисленных лексических средств для наиболее точной передачи специфики лексики из народных сказок.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Паршин, А. Н. Теория и практика перевода / А. Н. Паршин. – М. : Русский язык, 2000. – 214 с.

2. Богуш, А. М. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок / А. М. Богуш, Ю. А. Руденко. – Одеса : Маяк, 2005. – 256 с.

3. Гурович, Л. М. Ребенок и книга / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая; Под ред. В. И. Логиновой. – М. : Педагогика, 1992. – 512 с.

## К содержанию

**Д. Ю. МИХНЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Н. Стрижевич

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ SMS-СЛЕНГА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЧАТОВ

Сленг – это группа особых слов или новых значений раннее существующих выражений, которые используются в конкретных сообществах. Сленг – разновидность разговорной лексики с экспрессивной и эмоциональной окраской, которая отклоняется от общепризнанных норм литературного языка. SMS – служба коротких сообщений (Short Message Service), которая даёт возможность реализовать приём и передачу текстовых сообщений.

Сетевой сленг – специфическая лексика, употребляемая при общении в сети Интернет. Он преследует следующую цель: уменьшить объём отправляемого текста, тем самым сэкономить время. Сетязык отражает ценностные ориентиры определённого сообщества. Он имеет несколько особенностей. Упрощение – это несоблюдение грамматических правил. Усложнение представляет изображение человеческих эмоций с помощью различных знаков. Языковая игра – это осознанное нарушение лексической и грамматической форм слова и словосочетания с целью воздействия на адресата. В связи с этим аббревиатуры, пиктограммы и сокращения наиболее частотных слов являются основными средствами создания сетязыка.

Одними из важных лингвистических черт SMS-текстов является применение диалектизмов и неологизмов, умышленное коверкание слов. Например, пользователи сети Интернета не видят никакого различия между употреблением таких слов, как *to* и *too*, *than* и *then*.

Как уже было упомянуто, сетевой сленг состоит из таких элементов, как язык аббревиатур, созвучий и пиктограмм. Язык аббревиатур – это язык, в котором сокращаются такие слова, как существительные, наречия, вопросительные слова, предлоги. В результате сокращения используются не только буквы английского алфавита, но и различные символы и имена числительные: *ASAP* 'as soon as possible', *AKA* 'also known as', *BTW* 'by the way', *AFAIK* 'As Far As I Know'.

Язык созвучий подразумевает созвучие букв и некоторых цифр: 2 'to', 4 'for', 8 '...ate...', 10 'than...'. Например, и звучит как you: *I love u* 'I love you', *4u* 'for you', *2All* 'to all'.

Так же широко используются «смайлики», использование которых направлено на то, чтобы компенсировать «эмоциональный дефицит». Следует отметить, что данные знаки представляют одинаковое значение для всех пользователей мессенджеров и сети Интернета. Они составлены с помощью пиктограмм, которые состоят из букв, символов и цифр и которые передают выражения лица и многочисленные жесты: :-') 'улыбка', ;-') 'улыбка с подмигиванием', :-( 'нахмуренное лицо', :-/ 'скептическое выражение лица', :-o 'удивление'.

Часто в SMS-сообщениях используется «Caps Lock», или же «капс», который подразумевает написание заглавными буквами фразы или её части и обозначает повышение голоса.

Язык Leet является ещё одним способом образования сетевого языка. Он примечателен тем, что в нём осуществляется использование символов и цифр для замены латинских букв, намеренных допущенных ошибок, которые характерны при быстром наборе текста, а также имитация жаргона геймеров и хакеров: *n008137* 'noobie'. Leet в основном используется в письменном виде и поскольку этот язык не имеет никаких правил создания слов, то некоторые из них не имеют фиксированного произношения.

Таким образом, сленг в сетевых чатах формируется четырьмя различными способами: использование аббревиатур, сокращения слов, замена букв символами и цифрами и использование пиктограмм. Ранее упомянутые средства способствуют более быстрому общению и более активной коммуникации в SMS-сообщениях.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конфедерат, А. В. Лингвистические особенности SMS-сленга на материале английского языка [Электронный ресурс] / А. В. Конфедерат. – Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/4076203/lingvisticheskie-osobennosti-sms>. – Дата доступа: 17.03.2022.
2. Башкатова, А. Лингвистические особенности английского SMS-сленга [Электронный ресурс] / А. Башкатова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2014/01/01/issledovatel'skaya-rabota-po-teme-lingvisticheskie-osobennosti-angliyskogo>. – Дата доступа: 17.03.2022.
3. Костюкович, П. Английский сленг на просторах Интернета [Электронный ресурс] / П. Костюкович. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/literaturnoe-tvorchestvo/2019/02/03/angliyskiy-sleng-na-prostorah-interneta-0>. – Дата доступа: 17.03.2022.

**К содержанию**

**О. С. МОСКАЛЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. А. Тарасевич

## **ОТОБРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОДА РУССКОГО НАРОДА В МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ФИЛЬМЕ «АНАСТАСИЯ»**

Поле явлений жизни человечества почти безгранично; часто слово «культура» используется вместо множества объяснений. Выявление конкретных культурных форм, их описание и систематизация – важный шаг в понимании культуры. Однако общая основа, объединяющая множество разрозненных культурных явлений, получила название «культурный код».

На сегодняшний день употребляется большое количество терминов, отображающих различные аспекты проявления культуры: политическая культура, судебная культура, этическая культура, научная культура, религия, промышленность и финансы, экология и преподавание и т. д. Множество вариаций создаёт препятствия для понимания сути феномена, поэтому необходима спецификация при определении и структурировании культурного кода.

Ещё одно важное уточнение заключается в разграничении этнических и национальных культур, поскольку они иногда понимаются как равноценные номинации. Этническая группа в основном объединяется по расовому типу, где кровь и традиции образуют специфические культурные коды; в то время как нация характеризуется территориальным единством, благосостоянием и суверенитетом. Эти культуры часто сливаются друг с другом, но в этой статье внимание будет сосредоточено на культурном коде нации, поскольку он представляет собой третий интернациональный уровень восприятия. Хотя отдельный человек может быть носителем и разработчиком культурного кода, всё же превалирует положение о том, что культура – явление общественное.

Суммируя всё выше сказанное, культурный код – это нечто общее для какой-то группы людей, живущих одновременно и связанных определённой социальной организацией. Культурный код также является формой общения между людьми и возможен только в группе, где люди взаимодействуют друг с другом. Культурный код имеет связь с историей, что понимается как преемственность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни личности, общества и человечества. Это отчасти объясняет, почему, когда мы говорим о наших родных современных культурах, имеем в виду долгий путь, который эта культура прошла.

Ж. Бодрийяр подчёркивает, что основная функция культурного кода – обеспечить дублирование общественного мнения. Код массмедиа в технологии массовых коммуникаций ориентирует сознание на специфический способ мировосприятия, для которого характерна зависимость от коммер-

ческих интересов, брендинга вещей и идей. Код СМИ направлен на ускоренное автоматическое действие во взаимодействиях.

Культурный код нации, безусловно, неразрывно связан с имиджем нации, т. е. репутацией среди жителей других государств, которая складывается из разнообразных случайных или преднамеренных проявлений культурного кода. Большинство учёных согласны с необходимостью маркетинга и брендинга мест: формирование позитивного имиджа способствует привлечению туристов, талантливых резидентов и инвестиций, а также повышению стоимости местной продукции.

Источниками информации о странах, также известными как имиджформирующие агенты, могут выступать стереотипы о нации, личный опыт или опыт знакомых посещения данной страны, академические знания о стране, а также огромное множество того, что мы сегодня назовём медиаконтентом: продукты СМИ, инфлюенсеров, фильмы, сериалы, музыка.

В данной статье мы анализируем мультипликационный фильм «Анастасия» в качестве фильма, являющегося имиджформирующим агентом для русского народа, так как сюжет основывался на легенде о великой княжне Анастасии Николаевне Романовой, которая будто бы выжила после расстрела царской семьи и пытается вспомнить прошлое. Хотя авторы мультфильма и утверждают, что исследовали реальные события, они не претендуют на историческую достоверность произведения, поэтому и мы оценим только культурный код, который нам показали, без привязки к действительно имевшим место событиям.

Самой культурно окрашенной сценой является сцена исполнения песни «Слух в Петербурге» (англ. *A Rumor in St. Petersburg*). Одна лишь окружающая обстановка уже говорит нам о холоде и суровости как людей, так и города (а значит и страны) в целом: серо-коричневые полуразвалившиеся дома и фабрики, что заполняют воздух смогом, в мрачной цветовой гамме одежда горожан, которая не сулит восприятию их как открытых и дружелюбных. По мере исполнения песни мы наблюдаем за тем, как жители страдают от такой жизни, стоят с талонами в очереди, мёрзнут, жалуются на правительство и в огромных масштабах сплетничают.

Взглянем на текст. “*St. Petersburg is gloomy // St. Petersburg is bleak // My underwear got frozen standing here all week // Oh, since the revolution our lives have been so gray // Thank goodness for the gossip that gets us through the day*”. Мы получаем вербальное подкрепление окружающей обстановки: мрак, грусть, пустота и холод. И только слух о возможно всё ещё живущей принцессе греет людям душу. Даже один из главных героев Дмитрий кроме банального желания заработать денег упоминает, что хочет своим поступком скрасить жизнь горожан “*We'll be rich // We'll be out // And St. Petersburg will have some more to talk about*”.

В строчках чуть дальше мы замечаем ещё и предприимчивость, хитрость и вечное желание получить выгоду – жители успешно монетизируют легенду: “*A ruble for this painting! // It's Romanov, I swear! // Count Yusopov's pajamas // Comrade, buy the pair // I got this from the palace // It's lined with real fur! // It could be worth a fortune // If it belonged to her!*”.

Таким образом, посмотрев мультипликационный фильм «Анастасия», зрители воспримут русский народ как унылых, чёрствых, холодных и жаждущих выгоды сплетников, которые готовы на всё ради собственной выгоды и веселья публики. И даже если мы делаем авторам скидку на историческую недостоверность, данное произведение всё ещё имиджеформирующий элемент, и в этом медиапродукте русский народ предстаёт далеко не в лучшем свете. При этом необходимо заметить, что авторы произведения намеренно избирают позицию только одной социальной группы русской нации – потерявшей власть аристократии, демонизируют климатические условия Санкт-Петербурга, ограничиваются обстановкой одного города, что не может служить национальным культурным кодом всего русского народа.

Национальный культурный код любой нации (и русский народ не является исключением) многопланов и разнообразен, основан на традициях религии, искусства, науки, государственного устройства, экономики, политики – всё том, что определяет самобытность нации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nakala, U. Country image as a nation-branding tool / U. Nakala, A. Lemmetyinen, S. Kantola // – Marketing Intelligence & Planning. – 2013. – № 31. – P. 538–556.
2. Shestakov, A. Cultural code concept in contemporary world / A. Shestakov. – Bergen University. – the Kingdom of Norway, Bergen, 2008. – P. 25–41.
3. Shipunova, O. Cultural Code in Controlling Stereotypes of Mass Consciousness / O. Shipunova, L. Mureyko, I. Berezovskaya, I. Kolomeyzev, V. Serkova // European Research Studies Journal. – 2017. – № 20. – P. 694–705.

**К содержанию**

#### **Е. В. МОСКВИНА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

#### **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

Обучение чтению учащихся на иностранном языке опирается на обучении их определенной последовательности действий, которые необходимы для реализации чтения как процесса, а также знание динамики коммуникативных за-

дач, которые должны решаться во время чтения. Как отмечают исследователи, выбор правильных обучающих стратегий способствует развитию и совершенствованию мыслительных механизмов, которые задействованы в этом процессе, а именно речевой слух, вероятностное прогнозирование, память.

Значимость речевого слуха при чтении определяется спецификой звукобуквенной системы печатного текста и подразумевает, что читающий должен иметь звукобуквенные ассоциации, а также уметь вычленять звуки из речевого потока и разделять их. Вероятностное прогнозирование представляет собой важный психологический механизм, выполняющий функцию регуляции процесса понимания, и является неотъемлемым компонентом активной мыслительной деятельности. Успешность вероятностного прогнозирования зависит от соотношения между известными и неизвестными словами, от степени знакомства с темой, а также от умения пользоваться различными учебными стратегиями [1, с. 121]. Следующий мыслительный механизм, который задействован в процессе чтения – это память, представляющая собой способность человека к хранению, запоминанию (накоплению) и воспроизведению информации. Выделяют 3 вида памяти: кратковременная; долговременная; оперативная [2, с. 121-122].

Для эффективной организации обучения чтению на старшем этапе преподавания английского языка в школе педагогам необходимо учитывать и особенности психологии старших школьников. Одной из наиболее характерных психологических особенностей учеников старшей ступени образования, в отличие от учащихся младших и средних классов, является более значительная зависимость интереса к учебному предмету, и, следовательно, эффективности обучения, от того, в какой степени предмет связан с жизнью, от оценки его значения самими учащимися. При этом у старшеклассников появляется большая избирательность внимания, которая определяется главным образом тем, как учащийся оценивает практическое значение учебного предмета. В. А. Крутецкий отмечает, что учащиеся на старшем этапе обучения не всегда отдают себе отчет в колебаниях собственного внимания в зависимости от оценки учебного предмета или какого-либо материала, однако такая избирательность существует и оказывает значительное влияние на эффективность обучения [3, с. 93-94].

При обучении чтению на старшем этапе должны быть одновременно предусмотрены, с одной стороны, объективные трудности, с которыми встречается обучаемый при овладении этим видом речевой деятельности, с другой стороны, психологические особенности старшеклассников, методические приемы обучения, адекватные целям и условиям их реализации. Традиционно обучение чтению на старшем этапе обучения в школе осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и после-текстовых упражнений.

Представляется целесообразным учесть ряд методических моментов, способствующих эффективности обучения чтению и повышения его общеобразовательного значения. Так, одним из важнейших условий повышения результативности учебного процесса является интенсификация обучения. Интенсифицирующим фактором при этом должна стать всемерная интеграция всех видов занятий по иностранному языку, направленная на упрочнение навыков и умений, составляющих коммуникативное умение читать. Также, для развития в достаточной мере всех видов чтения, учащимся необходимо предлагать упражнения, адекватные компонентному составу данного коммуникативного умения. Задача педагога заключается в тщательном исследовании всех компонентов сложного коммуникативного умения читать на иностранном языке и, соответственно, в разработке упражнений, соответствующие их составу [2, с. 25].

Успешность обучения чтению напрямую зависит от сочетания аналитических и синтетических форм работы над текстом. Вне языковой среды, в условиях дефицита учебного времени, в обучении чтению необходимо соблюдать оптимальное соотношение аналитических и синтетических форм работы над текстом. Важен и дифференцированный разумный подход к обучению различным по трудности языковым явлениям [2, с. 25–26].

Следующим условием, обеспечивающим эффективность обучения чтению на старшем этапе обучения в школе, определяется требованиями к текстам для чтения. Так, коммуникативному чтению обучить возможно только лишь на базе информативных текстов, содержание которых соответствует возрасту и интересам учащихся. Наиболее подходящими для этих целей представляются тексты научно-популярного характера, несложные в языковом отношении, интересные и информативные по содержанию, написанные общенаучным стилем.

Таким образом, изложенные основные послышки единой школьно-вузовской системы и рациональной методики обучения чтению являются исходными для дальнейшей разработки ключевых проблем формирования прочных основ коммуникативного умения читать на иностранном языке (задача-минимум) и развития умения чтения профильноориентированной литературы в неязыковых вузах (задача-максимум).

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – СПб. : Питер, 2014. – 264 с.
2. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2001. – 271 с.
3. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. / Е. А. Маслыко – М. : Высшая школа, 2000. – 240 с.

**К содержанию**

**А. О. МУХАМЕДОВ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

## **КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Настоящий период развития методики преподавания иностранного языка характеризуется ростом интереса к одной из важнейших функций языка – кумулятивной (культуроносной), то есть к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Ещё в конце XX в. произошло выделение из страноведения – в качестве самостоятельного аспекта преподавания – культуроведения, предметом которого стала совокупность сведений о культуре страны изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке» [1, с. 37–38]. Это и привело к широкому функционированию понятия «культуроведческая компетенция» (или этнокультуроведческая – Е. А. Быстрова, культурно-языковая – Е. А. Чубина, В. А. Маслова, В. Н. Телия, лингвокультурологическая – Н. Л. Мишатина, Л. Г. Саяхова), формирование которой признается в качестве цели обучения иностранному языку и стимулирует активный поиск современных методик ее реализации.

В понятие «культуроведческая компетенция» входят две составляющие: культуроведение и компетенция. Рассмотрим каждое из понятий подробнее. Под культуроведением, «с одной стороны понимается контрастивно-сопоставительное и ценностно-ориентационное соизучение духовной, материальной, физической культуры, а с другой – культуры личности, культуры общества и сообщества; при этом в фокусе изучения находятся историко-культурные аспекты образа жизни и стилей жизни представителей соизучаемых обществ и сообществ, ценностно-ориентационный смысл социальных норм, традиций и обычаев» [2, с. 36]. Другими словами, культуроведение – это совокупность сведений о культуре страны изучаемого языка, необходимых обучающимся для овладения межкультурным общением на этом языке. Компетенция (от латинского *competens* ‘способный’) традиционно понимается как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [3, с. 107–108]. Таким образом, компетенция – это круг вопросов, в которых будущий специалист должен хорошо ориентироваться и обладать опытом осуществления деятельности. Компетентность же – это свойство личности, способность и готовность к реализации требований определенной компетенции, культуроведческой компетенции в частности.

В работах методистов прослеживаются разные подходы к определению понятия «культуроведческая компетенция». А. В. Воронина под культуроведческой компетенцией понимает «знания о культуре, воплощенные в языке; становление языковой картины мира, развитие национального самосознания; понимание тенденций культурной универсализации в современном мировом пространстве; умение выполнять функции культурного посредника» [4, с. 116]. У Г. М. Коджаспировой находим следующую дефиницию: культуроведческая компетенция представляет собой «комплекс представлений человека о мире, сообщающий языковой личности национальный образ мыслей и являющийся единством знания и функционирования, отношения и ценности» [5, с. 104]. По определению С. В. Мамаевой и Л. С. Шмульской, «культуроведческая компетенция предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики, овладение национально-маркированными единицами языка, культурой межнационального общения» [6, с. 27–28]. Данные подходы к определению понятия лишь дополняют друг друга, свидетельствуя о том, что формирование культуроведческой компетенции представляет собой длительный процесс, «связанный с социализацией и инкультурацией индивидуума, формированием его мировоззренческой парадигмы» [7, с. 173].

Лингвотеоретические основы разработки культуроведческой компетенции основываются на ряде ключевых положений (Е. И. Пассов, Н. Л. Мишати́на, О. В. Наумова, Д. И. Шарипова и др.), отражающих сущность данной категории: 1) язык и культура соотносительно и неразрывно связаны; 2) язык – основная форма хранения знаний о культуре народа и средство познания этих знаний; 3) язык принимает активное непосредственное участие в формировании менталитета этноса, народа, нации; 4) соизучение языка и культуры предполагает развитие национального самосознания, формирование представлений о национальной культурной модели как материальной и духовной ценности, формирование национальной языковой картины мира.

Подходы к определению структуры культуроведческой компетенции различаются. Н. Л. Мишати́на в структуру культуроведческой компетенции включает «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовности к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров...» [8, с. 171]. Л. И. Новикова разграничивает компоненты: 1) знаниевый (лингвокультурные понятия концепта, прецедента, дискурса, стереотипов и т. д.); 2) деятельностный (умения анализировать национально-маркированные языковые единицы); 3) мотивационно-ценностный («осознание языка как личной ценности; осознанное отношение к выбору языковых единиц; стремление к языковому самосовершенствованию»)

[9, с. 53]. С. В. Плотниковой и И. А. Чилоковой детализируются компоненты: 1) мотивационный (мотивационно-ценностное отношение к культуре и традициям народа, его самобытности, к языку, к познанию национально-культурного компонента языковых средств); 2) когнитивный (представления о языковой структуре как инструменте репрезентации и познания национальной культурной модели, знания национально-культурных коннотаций семантической структуры языковых единиц, знание дополнительной лингвокультурологической информации, концептов, речевого этикета); 3) операционно-деятельностный (умения оперирования информационными потоками, характеризующимися национальной спецификой); 4) поведенческий (осмысленное адекватное использование национально-маркированных языковых единиц при оформлении собственных высказываний) [7, с. 171–172].

Тем не менее, целью культуроведческой компетенции единогласно признается осознание студентами языка как инструмента отражения культурной модели мира, что, несомненно, требует решения ряда задач: 1) формирования мотивационно-ценностного отношения к культурной модели, представленной в языковой структуре; 2) формирования знаниевого компонента на материале изучения национально-маркированных языковых единиц, текстов и дискурсов; 3) формирования навыков, умений и опыта оперирования национально-маркированными единицами, текстами и дискурсами в различных видах речевой деятельности и ситуациях межкультурного общения.

Содержание обучения при этом может быть определено как комплекс усваиваемых ЗУНов и опыта, включая: 1) знания об этимологии, семантике, функционировании фразеологизмов, паремиологических единиц, прецедентных имен, цитат; 2) представлений о концептах языковой картины мира; 3) умения и опыт оперирования фразеологическими, паремиологическими конструкциями и т.п., то есть опыта оперирования национально-маркированными единицами, текстами и дискурсами в различных видах речевой деятельности и ситуациях межкультурного общения; 4) умения и навыки самостоятельного поиска дополнительной лингвокультурологической информации.

Материалом для формирования культуроведческой компетенции могут выступать: 1) фразеологические единицы, представляющие ценный источник сведений о культуре и национальном менталитете: *Tom, Dick and Harry, drop the pilot, in for a pound*; 2) паремиологические единицы – замкнутые устойчивые конструкции, являющиеся маркерами ситуации или отношения между реалиями: *halcyon days, the curse of Scotland, a fool's paradise*; 3) прецедентные имена: *an Artful Dodger, Barkis is willing!, King Charles's head*; 4) логоэпистемы – цитаты, крылатые слова: *prunes and prism, bread the lion in his den, laugh on the wrong side of one's mouth*; 5) национально-маркированные тексты и дискурсы.

Технологический блок включает совокупность методов, форм и средств обучения, которые используются в процессе формирования культуроведческой компетенции. В рамках образовательного процесса в учреждениях высшего образования (УВО) языково-педагогического профиля целесообразным представляется реализация репродуктивных и продуктивных методов обучения. Наиболее эффективными репродуктивными методами обучения признается рассказ преподавателя, чтение культурологически обусловленных текстов, функционирования различных модификаций английского языка в современном мире, объяснение семантики и использование демонстрационных методов в процессе ознакомления с национально-маркированными лексемами. Наиболее эффективными продуктивными методами могут стать проблемное изложение материала об этимологии национально-маркированных языковых единиц, эвристические беседы лингвокультурологической направленности, исследовательская работа по поиску дополнительной лингвокультурологической информации, создание презентаций, организация дискуссий.

Внедрение данной модели в практику преподавания иностранного языка позволит повысить мотивацию студентов, обеспечить усвоение денотативных и коннотативных аспектов семантической структуры национально-маркированных лексем, сформировать представления о языке как инструменте репрезентации культурной модели, создать условия для восприятия любой культуры как духовной и материальной ценности, так как «лишь в процессе реализации синергетического диалога между культурами возможно дальнейшее историческое развитие человечества в конструктивном русле» [10].

Таким образом, культуроведческая компетенция является неотъемлемым компонентом современного языкового образования студентов. Это комплекс фоновых знаний, умений и навыков, обуславливающих формирование опыта оперирования национально-маркированными единицами, текстами и дискурсами в различных видах иноязычной речевой деятельности и ситуациях межкультурного общения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
2. Современные направления в методике обучения иностранным языкам / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Воронина, А. В. Методическая система изучения заимствованной лексики в начальной школе [Электронный ресурс] / А. В. Воронина // Ярослав. пед. вест. – 2006. – № 4 (49). – С. 114–118. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-sistema-izucheniya-zaimstvovannoy-leksiki-v-nachalnoy-shkole>. – Дата доступа: 27.02.2022.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 256 с.

6. Методика обучения русскому языку: формирование культуроведческой компетенции / под общ. ред. С. В. Мамаевой, Л. С. Шмольской – Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2015. – 108 с.

7. Плотникова, С. В. Формирование культуроведческой компетенции младших школьников в процессе обучения русскому языку [Электронный ресурс] / С. В. Плотникова, И. А. Чиликова // Пед. образ. в России. – 2013. – № 5. – С. 170–175. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kulturovedcheskoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov-v-protseesse-obucheniya-russkomu-yazyku>. – Дата доступа: 27.02.2022.

8. Мишати́на, Н. Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку / Н. Л. Мишати́на // Университет. науч. журн. – 2012. – № 2. – Режим доступа: [http://mishatinanl.ucoz.com/index/stati\\_v\\_rinc\\_teksty/0-24](http://mishatinanl.ucoz.com/index/stati_v_rinc_teksty/0-24). – Дата доступа: 20.02.2022.

9. Новикова, Л. И. Проблема диагностики уровня культуроведческой компетенции учащихся / Л. И. Новикова // Русская словесность. – 2005. – № 7. – С. 49–57.

10. Наумова, О. В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку [Электронный ресурс] / О. В. Наумова. – Режим доступа: [https://iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2011\\_03/18.pdf](https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/18.pdf). – Дата доступа: 27.02.2022.

**К содержанию**

**Д. К. МЯЛИК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ УРОКОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

Одной из основных задач обучения иноязычной речи в школе является развитие коммуникативных навыков. Целью обучения говорению является развитие у учащихся способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях (Н. И. Гез). Это означает, что учащийся должен быть способен:

– коммуницировать в условиях непосредственного общения, понимать и реагировать (вербально и невербально) на устные высказывания партнера (в том числе носителя изучаемого языка);

– связно высказываться о себе и окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания [1, с. 141].

Формирование коммуникативной компетенции у учащихся сопряжено с определенными трудностями, в частности с ограниченной возможностью общения с носителями языка и использования навыков разговорной речи вне школы, а также психологическим барьером, преодоление которого представ-

ляет определенную сложность для обучаемых. Как отмечают исследователи, с целью организации подходящего климата, ориентирующего обучающихся на коммуникацию, педагогам-практикам в своей работе следует использовать различные формы проведения уроков, в том числе и нетрадиционные.

Под нетрадиционным уроком в современной дидактике понимают импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру. Нетрадиционные формы проведения уроков ориентированы на увеличение производительности работы обучающихся, стимулируют развитие их творческого потенциала. К подобным занятиям можно отнести: урок-спектакль, урок-праздник, урок-экскурсия, урок-мюзикл, урок-интервью, интегрированный урок, урок-конференция, урок-ролевая игра и т. д.

Рассмотрим один из примеров нетрадиционной формы проведения урока – урок-интервью. Урок-интервью сочетает одновременно и диалог, и элементы ролевой игры. Его основная идея заключается в том, что учитель объясняет новый материал, отвечая на вопросы учащихся. Игра построена по типу интервью корреспондента с представителем какой-либо профессии или социальной группы. Если занятие посвящено изучению нового материала, то необходимо некоторое время для предварительной подготовки. В этом случае у обучаемых есть время осмыслить информацию и продумать вопросы, которые они могут задать на уроке учителю. Для успешного проведения такого урока необходимо заранее ознакомить учащихся с типами вопросов. Далее класс разбивается на подгруппы, каждая из которых работает над определенным заданием. Каждая группа самостоятельно изучает учебный материал, готовясь к ответам на вопросы, которые им будут задавать «корреспонденты» пресс-группы. Административная группа под руководством учителя должна обобщить весь материал, и представить его в определенной логической структуре. Учитель помогает «корреспондентам»: корректирует вопросы, делит их по степени сложности. В зависимости от подготовленности класса, занятие может быть часовым или двухчасовым. Если на занятии такой формы проводится повторение и обобщение материала, то урок ведут сами «корреспонденты», обращаясь поочередно ко всем ученикам класса, предлагая свои вопросы. В диалогах участвует практически весь класс, а опрос (по сути – проверка знаний) проходит интересно, живо и нетрадиционно.

Еще одной довольно эффективной формой проведения урока является урок-спектакль, на котором наиболее полно может быть раскрыта индивидуальность ученика, его творческие способности наряду с целенаправленной работой по приобретению им коммуникативной компетенции, включающей все виды речевых навыков (начиная с аудирования – прослушивания аутентичной сказки, заканчивая умениями диалогической и монологической речи). Безусловно, подготовка спектакля – творческая работа, которая способствует выработке навыков языкового общения обучаемых и раскрытию их индивиду-

альных творческих способностей. Такой вид работы активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся, развивает их интерес к литературе, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания лексики. Наряду с формированием активного словаря школьников формируется так называемый пассивно-потенциальный словарь. Как отмечают сами учащиеся, они получают удовлетворение от такого вида работы.

Необходимо отметить, что главная цель организации мини-спектакля на уроке иностранного языка – это развитие речевых навыков, а сама постановка представляет собой лишь средство его достижения. Поэтому оттачивать актерское мастерство не имеет смысла, фокус работы педагога должен быть направлен на освоение учащимися определенных коммуникативных навыков. Как только цель, поставленная преподавателем, достигнута, ученики овладели лексическими единицами, грамматическими конструкциями и свободно оперируют ими, можно завершать проект. По мнению педагогов-практиков, грамотно проведенный нетрадиционный урок-спектакль должен включать в себя несколько репетиций на подготовительном этапе и завершаться открытым уроком – самой постановкой.

Требования, предъявляемые к организации и проведению урока-спектакля на уроке иностранного языка, отличаются своей спецификой. При выборе темы преподаватель должен ориентироваться на уровень подготовки учеников, особенности их возрастных интересов, и представлять себе какие коммуникативные навыки и умения будут сформированы у обучаемых в процессе постановки мини-спектакля [2].

Таким образом, необходимо отметить, что правильно подобранные формы нетрадиционных уроков обладают огромным потенциалом для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка в школе. На таких уроках учащиеся овладевают языком как средством общения, то есть не просто усваивают отдельные слова и речевые образцы, а учатся конструировать высказывания по известным им моделям в соответствии с возникающими у них коммуникативными потребностями. Безусловно, такие уроки нецелесообразно проводить слишком часто, т.к. в таком случае эта форма урока станет традиционной, и в конечном результате произойдет потеря внимания и интереса к изучению языка.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова, 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. –192 с.
2. Урок-спектакль – форма нестандартного урока при обучении английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/urok-spektakl-v-po.html>. – Дата доступа: 09.08.2022

**К содержанию**

**Н.А. НАПОЛЬСКИХ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – М. А. Сыч

## **ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Наш мир не стоит на месте: появляются новые открытия, разрабатываются технологии, повышается уровень жизни. Так же и образовательный процесс развивается и совершенствуется, появляются новые современные методы обучения, которые в большей степени основаны на развитии мышления и вовлечении учеников в процесс обучения. В современных методах обучения преподавание и планирование учебной программы выполняются с упором на учащегося. В последние годы объем знаний в области науки и техники резко увеличился, соответственно, возросла потребность в новаторских и творческих умах для изучения неизвестных и нераскрытых областей в различных сферах деятельности. Именно поэтому так важно внедрять в образовательный процесс различные современные методы обучения, которые способствуют развитию определённых навыков и умений, необходимых современным специалистам.

Одним из таких методов обучения является проектно-исследовательская деятельность. В первую очередь стоит разобраться в том, что данный вид деятельности из себя представляет. Проектно-исследовательская деятельность – деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов. Такой вид деятельности позволяет обучающимся проявить себя, свою творческую натуру, раскрыть личностный потенциал, а также развивает критическое мышление.

Проектно-исследовательская деятельность подразумевает нестандартное проведение урока и тем самым заинтересовывает обучающихся, привлекает их внимание, развивает интеллект, так как они учатся новым способам самостоятельного получения информации, приобретают навыки, которые в будущем помогут самообразовываться в течение жизни. Акцент в данном случае переносится на формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Внедрение проектно-

исследовательской деятельности на уроках и во внеурочное время приводит к развитию творческого потенциала и природных способностей учащихся; созданию условий для обретения каждым учеником универсальных умений и навыков деятельности; созданию на уроке ситуации «успеха»; подготовке ребят к жизни в современном мире, которому свойственно наличие проблемных ситуаций в различных сферах деятельности человека.

Для более точного понимания, почему проектно-исследовательская деятельность так ценна в образовании, рассмотрим её основные задачи:

- создание условий для организации деятельности учащихся: определение целей и задач, выбор средств реализации и применение их на практике, взаимодействие с другими людьми для достижения общих целей, оценивание достигнутых результатов;
- создание условий для подготовки к осознанному профессиональному выбору, что является особенно важным для учащихся старших классов;
- создание условий для формирования у учеников навыков самостоятельного добывания новых знаний, сбора необходимой информации, умения выдвигать гипотезы, делать определённые выводы и строить логические умозаключения.

Результаты проектов должны быть непосредственно связаны с реальной жизнью, обучающиеся должны осознавать значимость их результатов [1, с. 148]. Именно поэтому темы проектов следует выбирать с учетом личных интересов самих обучающихся, их возрастных и психологических особенностей. Учебный проект дает возможность учащимся, погрузиться в проблему, мысленно прожить вполне реальные жизненные моменты ее возникновения, развития и разрешения. Проектировать – это значит визуализировать то, как могла бы развиваться ситуация при добавлении в нее тех или иных изменений, принятии кардинальных нестандартных решений, действий со стороны всех участников.

Ещё одним большим плюсом данного вида деятельности является то, что она подразумевает работу в команде. Это позволяет не только сплотить классный коллектив, научить школьников договариваться и искать компромиссы, разделять обязанности и приходиться к общему мнению путём дискуссий, но и даёт преимущество в дальнейшей профессиональной деятельности. Хороший специалист должен уметь работать в команде, ведь это мощный инструмент достижения целей и реализации поставленных задач любой организации. Именно поэтому необходимо развивать это умение ещё в школьном возрасте.

Таким образом, можно отметить, что проектно-исследовательская деятельность обладает высокими развивающими возможностями при работе с учащимися, связанными со стимулированием интереса, развитием познавательных навыков и творческого мышления, умения самостоятельно упорядочивать и конструировать полученные знания, ориентироваться в мире

информации. Оценивая личностно развивающий потенциал данного вида деятельности, следует подчеркнуть, что она достаточно актуальна для инновационной образовательной практики.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коновалова Н. Т. Проектно-исследовательская деятельность как ведущий элемент технологии развивающего обучения / Н. Т. Коновалова, В. С. Подберезная // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». – Тульское образовательное пространство. 2021. – № 3. – С. 147–149.

2. Козленкова Е. Н. Проектно-исследовательская деятельность как средство профессионального самоопределения обучающихся / Е. Н. Козленкова, А. С. Лозовой // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : материалы докл. всероссийской (национальной) научно-практической конф., Красноярск, 02–17 ноября 2020 г: отв. ред. А. Г. Миронова. – Красноярск, 2020. – С. 146–148.

**К содержанию**

**А. Г. НЕКРАШЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

Английский язык стал международным языком, который оказывает влияние на весь мир. Согласно информации, представленной исследователями, шестая часть мирового населения разговаривает на английском языке и/или использует его в работе. Английский язык используется в учебных заведениях и организациях; его также используют в качестве основного компонента коммерческих предприятий.

В Республике Беларусь владение иностранным языком рассматривается как важный фактор социально-экономического, научно-технического и культурного процесса. Проявление английского как глобального языка оказало огромное влияние на весь концепт обучения языку. В связи с возрастающими потребностями в специалистах, способных использовать иностранный язык для эффективного обеспечения различных видов общения, стандартом школьного образования оговаривается формирование коммуникативной компетенции у учащихся школ, то есть развитие способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Для эффективного достижения цели коммуникации в обучении иностранному языку успешно используется коммуникативно-ориентированный подход. При обучении грамматике английского языка данный подход позволяет снять страх перед общением, а также научить обучающихся свобод-

но говорить и думать на английском языке. Практика обучения показывает, что без грамматических единиц нет возможности полноценно научить разговаривать человека на иностранном языке. Знание грамматики помогает в изучении правильного произношения слов и в дальнейшем слова приобретают свою ценность и смысл, а также улучшает навыки самовыражения. Грамматика также помогает овладеть беглой речью языка.

Коммуникативный подход предполагает поэтапное изучение грамматического материала, а именно, иллюстрацию образца речи (через аналитический расклад и синтезирование грамматики); отработку при помощи тренировочных заданий; использование грамматического образца в речи. Для каждого этапа существуют определенные упражнения, которые соответствуют определенным целям.

Первый этап предполагает процесс понимания грамматического явления. Обучающийся усваивает составляющие грамматического явления, формульную основу и базовое употребление. Ознакомление с малоизученным учебным материалом с целью плодотворного освоения навыка происходит в имитируемых ситуациях. Второй этап состоит из отработки грамматических явлений и формирования навыков коммуникации через грамматику [1, с. 10], а именно формирования навыка четко воспроизвести изученный материал в типичных ситуациях, характерных для его применения, а также при измененных условиях общения, требующих иного грамматического построения фраз. На третьем этапе формируются грамматические речевые умения, в результате применения грамматических явлений в речи [2, с. 62–66].

Применение коммуникативного подхода в обучении иностранному языку может применяться с первого занятия. Как отмечают исследователи, обучение грамматике через продолжительные коммуникации повышает уровень мотивации обучающихся, увеличивает словарный запас и разнообразие речевых контекстов использования грамматических явлений. Необходимо отметить, что для применения коммуникативного метода в обучении иностранному языку в школе требуется учителя, который имеет хорошую квалификацию и может преподавать предмет на высоком уровне. Ведь такой подход к обучению предполагает, что преподаватель уступает место партнеру по общению, создает ситуации для общения, а затем выступает в роли наблюдателя, но не перебивает, не исправляет ошибки, не наставляет, а учитывает допущенные ошибки в дальнейшем обучении. Деятельность преподавателя направлена на создание положительной эмоциональной атмосферы обучающихся и подбор учебного материала, который включает ранее полученные знания с целью расширить и структурировать объем знаний и стимулировать самостоятельное изучение английского языка.

Отказаться от традиционного подхода в преподавании грамматике не всегда возможно в силу недостаточной и неоднородной языковой подго-

товке учащихся, а также недостаточной ориентации учащихся и педагога на работу с нестандартными и творческими заданиями. Для прочного усвоения грамматических явлений, обеспечения эффективной обратной связи, обучению учащихся грамотно выражать свои мысли на иностранном языке не только в рамках шаблонных образцов, но и в процессе спонтанной иноязычной речи, исследователи-дидакты рекомендуют совмещать традиционный и коммуникативный подходы в процессе преподавания английского языка как иностранного.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычной грамматике / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
2. Куприянова, Г. В. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики / Г. В. Куприянова // Иностранные языки в школе. – 2001. № 6. – С. 7–10.

**К содержанию**

#### **Д. С. НИКИФОРОВА**

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель – Л. И. Бобылева

#### **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ**

Знание процесса формирования навыков и умений иноязычного общения обеспечивает грамотную организацию учебного процесса. Речевое умение как способность управлять речевой деятельностью основано на навыках – лексических, грамматических, произносительных. Иными словами, появление умения при овладении любой частью речевого материала возможно только после формирования и накопления навыков [1, с. 17].

В этой связи традиционно выделяются упражнения для 1) усвоения языкового материала; 2) его использования в речи. Первая группа носит название тренировочных, языковых, вторая – речевых, коммуникативных. Вместе с тем, если мы преследуем цель обучения иноязычному общению, на тренировочном (подготовительном) этапе следует дифференцировать языковые упражнения, направленные на развитие языковых навыков, и условно-речевые упражнения, преследующие цель формирования речевых навыков. Языковые упражнения предназначены для тренировки языковых явлений вне условий речевой ситуации, т.е. в них отсутствует коммуникативная задача, например: «Поставьте глагол в правильную видовременную форму». Условно-речевые упражнения также преследуют тренировочную цель, но в условиях учебной коммуникации. Для них характерно наличие ситуации и речевой задачи, параллельное усвоение формы и функции, аналогия в образовании и усвоении форм.

Например: «Пользуясь подстановочной таблицей, скажите, какие качества необходимы представителям разных профессий».

В практике работы хорошо зарекомендовала себя система условно-речевых упражнений по способу выполнения: 1) имитативные условно-речевые упражнения, в которых учащийся без каких-либо изменений отрабатывает речевые функции выражения согласия, одобрения; 2) подстановочные условно-речевые упражнения, в которых происходит подстановка языковых единиц без изменения структуры предложения; 3) трансформационные условно-речевые упражнения, в которых учащиеся преобразуют реплику собеседника, что выражается в изменении структуры предложения, ее сокращении, расширении, замене; 4) репродуктивные условно-речевые упражнения, в которых предполагается самостоятельное высказывание учащихся на уровне сверхфразового единства.

Таким образом, к числу условий формирования речевых навыков относятся 1) использования речевой задачи в качестве установки, ее ситуативность, что позволяет изменить характер производимых учеником действий по имитации, подстановке, трансформации и обеспечить комплектность усвоения всех сторон речевой деятельности; 2) наличие образца, согласно которому учащийся создает свои реплики, постепенно автоматизируя действия с языковым материалом; 3) мотивированность речевого поступка (подтвердите мою мысль, поинтересуйтесь, выразите сомнение и др.); 4) коммуникативная ценность учебного материала; 5) одноязычность упражнений; 6) имитация речевого общения.

Развитие речевых умений обеспечивается выполнением речевых упражнений, отличительными признаками которых являются [2, с. 200-201]:

1. Речевое упражнение всегда обеспечивает наличие речевой стратегии и тактики говорящего. Стратегическая направленность проявляется в том, что у говорящего есть определенная сверхзадача – воздействовать на собеседника в определенном направлении. Эта задача может воплотиться в одном монологическом высказывании или простираться на весь диалог. Стратегия говорящего может быть определена установкой или носить эвристический характер в зависимости от ориентировки говорящего в ситуации.

2. Речевое упражнение всегда актуализирует взаимоотношения участников общения с учетом их индивидуальных особенностей.

3. Речевое упражнение всегда развивает речевую активность и самостоятельность говорящего. В этой связи предусматривается постепенный отказ от опор в обучении как вспомогательных средств для построения высказывания. Речевая активность предполагает готовность учащихся к общению на иностранном языке, которая стимулируется постоянной практикой.

4. Речевое упражнение – это всегда новая ситуация, благодаря чему обеспечивается вербальное и структурное разнообразие высказывания.

Ввод нового компонента требует от учащегося употребления известных ему речевых средств в новых комбинациях, на основе чего развивается продуктивность речевых умений.

В содержательном плане речевые упражнения предусматривают выполнение заданий, в которых пересказывается услышанное или прочитанное, осуществляется описание событий или фактов, выражается отношение и оценка определенной информации. Речевые упражнения всегда предполагают наличие речемыслительной задачи: в пересказах – репродукция, в описаниях – логическая организация материала, в оценке информации – аргументированность, самостоятельность мышления.

Нами был проведён диагностический срез на базе УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет», в котором приняли участие студенты первого курса специальности «Лечебное дело». Тестирование преследовало цель определить такие показатели уровня сформированности лексических навыков иноязычного общения, как: 1) логичность высказывания; 2) темп речи и отсутствие необоснованных пауз; 3) нормативность (наличие и количество грамматических, лексических и фонетических ошибок); 4) объём высказывания, 5) владение национально-культурной спецификой употребления слов.

Чтобы установить исходный уровень сформированности активных лексических навыков иноязычного общения студенты должны были составить диалог с опорой на схему общения. В ходе диалогического общения учащиеся испытывали трудности с выбором лексических и грамматических средств, в частности, лексических единиц, адекватных заданной межкультурной ситуации. Многие студенты чувствовали себя неуверенно, вследствие чего их высказывания были максимально краткими и малоинформативными, речь была полна необоснованных пауз.

Анализ результатов диагностического среза позволил нам установить исходный уровень сформированности активных межкультурных лексических навыков иноязычного общения, средний показатель которого который составил 68 %.

После диагностического среза студенты проходили опытное обучение на основе разработанного нами комплекса заданий. Данный комплекс включает ряд методических разработок, направленных на активизацию лексических навыков в ситуациях общения с опорой на средства и приёмы коммуникативного обучения, такие, например, как:

1) группировка (восполнение недостающей информации, например, заполнение до конца таблицы словами по теме, заполнение пробелов в диалоге активной лексикой);

2) комбинирование (составление текста / диалога из разрозненных реплик или абзацев, обусловленных конкретной лексической темой);

- 3) расширение диалога за счёт активной лексики;
- 4) управляемый диалог на основе схемы общения;
- 5) составление диалогов на основе приёма «Информационный разрыв»;
- 6) заполнение анкет;
- 7) игры на угадывание;
- 8) ранжирование.

Как показали результаты итогового тестирования, приведенного в условиях, максимально приближенных к формату проведения диагностического среза, использование условно-речевых и речевых упражнений с целью развития механизмов иноязычного общения может обеспечить создание условий для переноса навыков в новые ситуации с учетом специфики разных видов речевой деятельности, развития продуктивности и динамичности речевых умений, стимулирования речевой активности и самостоятельности говорящего и поддержания интереса и мотивации к учению.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова, М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам / М. А. Давыдова. – М. : Высшая школа, 1990. – 171 с.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

**К содержанию**

#### **А. Н. НОВИК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
 Научный руководитель – И. В. Повх

#### **СЮЖЕТООБРАЗУЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ РОМАНА ДЖ. ГРИШЭМА «УЛИЧНЫЙ АДВОКАТ»**

Человеческая жизнь – это цепь событий, в которой причины и следствия не всегда ясны. В литературном произведении все логически связано: одно вытекает из другого; все лишнее, не имеющее отношения к действию, отсекается. Логическая последовательность действий персонажей составляет сюжет произведения. Сюжетом является система событий и отношений между героями, которые развиваются во времени и пространстве. Цель нашего исследования – проанализировать сюжет и сюжетобразующие элементы романа современного американского писателя Джона Гришэма «Уличный адвокат».

Как известно, сюжет состоит из определённых элементов, каждый из которых имеет свою функцию. Основными элементами сюжета являются экспозиция, завязка, развитие действия и кульминация, развязка и эпилог [1].

Экспозиция – элемент сюжета, который содержит описание места действия и персонажей. В отдельных случаях экспозиция может отсутствовать либо разбивать сюжетную линию (задержанная экспозиция), придавая тем самым особый динамизм сюжету, начинающемуся непосредственно с завязки. Роман «Уличный адвокат», открывающийся сценой появления неприглядного вида незнакомца в крупной юридической компании представляет собой пример именно такого построения сюжета. Завязка – событие, которое является началом действия, т.е. исходный эпизод сюжета. Адвокат Майкл Брок приезжает на работу, в офис юридической фирмы «Дрейк энд Суини», заходит в лифт, а вслед за ним заходит уличный бродяга: *He was black and already aged. A tangled beard and unkempt, with thick gray, locks, it seems, have not known scissors or soap for years. His eyes were hidden by thick sunglasses* [2].

Нежданный гость оказался не просто случайно заблудившимся прохожим или очередным клиентом этой фирмы, а самым настоящим преступником. В руках у него был пистолет (*the muzzle of a monstrously huge pistol ...* [2]), которым он угрожал всем находившимся в здании и взял в заложники сотрудников фирмы, в том числе и Майкла. Бродяга устраивает заложникам допрос, выясняя их доходы за текущий год (*How much did you earn last year?*), и сколько денег они отдают для помощи бездомных (*And how many of them did you give to charity? How much did you give to the poor? How much money have you given to hospitals?* [2]). Бродяга обвинял фирму в том, что именно из-за неё он остался на улице (*You not only spit on the homeless, you help those who deprive people of shelter over their heads*). На помощь заложникам спустя несколько часов пришла полиция, бездомный был убит. Его слова и трагическая судьба заставляют Майкла переосмыслить своё отношение к профессии и своему месту в ней, в результате чего он уходит из компании и посвящает свою жизнь защите обездоленных.

Задержанная экспозиция следует после завязки: автор рассказывает о Майкле и событиях его жизни, оказавших косвенное влияние на его решение порвать с прошлым: ненормированный рабочий график, огромный объём работы, которую приходилось забирать домой, стремление избежать материальных проблем и добиться максимально возможного финансового благополучия, женитьба на Клэр, активно строящей карьеру в нейрохирургии и мечтающей стать лучшей женщиной-нейрохирургом в стране и составить конкуренцию мужчинам. Она становится хорошим врачом и подолгу, как и муж, находится на работе и постоянных дежурствах. Майкл и Клэр почти не общались и жили как соседи по квартире. Они очень отдалились друг от друга: этот брак «шёл ко дну».

Далее следует развитие действия, в процессе которого происходит установление связей и противоречий между персонажами, а также раскры-

тие их характеров, что обуславливает дальнейшие события в рамках сюжета. Майкл потрясён произошедшим в компании и долго не может прийти в себя. Мысли про бездомного не покидают его. Адвокат решает провести своё расследование и узнать действительно ли его фирма виновата в том, что люди оказались на улице. К кульминации сюжета подводит ряд встреч и знакомств главного героя с людьми, так или иначе имеющими отношение к жизни на улице: адвокатом и владельцем юридической компании, специализирующейся на помощи бездомным, Мордехаем Грином; сотрудниками приютов для бездомных; волонтерами благотворительных столовых и др. Один из поворотных моментов сюжета – знакомство с четырёхлетним Онтарио, бездомным ребёнком, ночующим с матерью и ещё двумя детьми в машине. Адвокат проникается личной симпатией к мальчику и планирует помочь его семье, однако на следующий день из ленты новостей он узнаёт, что женщина и четверо детей погибли в машине ночью, задохнувшись угарным газом. Майкл узнаёт, что эта семья, как и застреленный полицейскими Девон Харди, арендовала комнатуху на заброшенном складе, но все его обитатели были незаконно выселены оттуда после доклада Ченса Брейдена, сотрудника его фирмы, который курировал сделку по продаже этого склада. Кража документов и невозможность их вернуть вследствие автокатастрофы, развод, обвинение в краже, арест, угроза потери адвокатской лицензии, подготовка встречного иска к компании – все эти события постепенно нагнетают эмоциональное напряжение и подводят читателя к кульминации – сцене суда.

Кульминация – момент наивысшего напряжения действия в произведении. В момент кульминации конфликт достигает наибольшей остроты и приводит к столкновению героев, а также особенно ярко выражаются цели и характеры героев. Кульминация романа «Уличный адвокат» – сцена суда, в которой рассматриваются взаимные претензии фирмы «Дрейк энд Суини» и её бывшего сотрудника. Противостояние сторон, одна из которых не хотела выплачивать огромную сумму компенсаций, а вторая – терять адвокатскую лицензию, усиливает психологическое напряжение: необходимость принять тяжёлое решение, от которого зависела дальнейшая карьера и судьба Майкла («*Which, unpleasant as it sounds, will not be the end of the world,*» *I said, trying to sound strong. I was horrified about the embarrassment* [2]).

Развязка – это завершающая часть сюжета, финал действий, момент разрешения конфликта, завершения связанных с ним событий. Развязкой сюжета рассматриваемого романа становится вынесение судебного решения, в котором стороны приходят к компромиссу: фирма выплачивает два миллиона долларов и ещё три – в рассрочку, а Брока лишают лицензии сроком на девять месяцев. Это решение устроило две стороны. Майкл продолжает работать в компании Мордехая Грина, совмещая обязанности

юриста и соцработника, а также находит своё счастье и уверенность в правильности выбранного пути.

Таким образом, можно утверждать, что основными сюжетообразующими элементами романа Джона Гришэма «Уличный адвокат» являются сцена захвата заложников, знакомство с Онтаро, похищение документов и авария, многочисленные диалоги Майкла и Клэр, сцена суда, а также, безусловно, размышления Майкла, его «внутренняя речь». Все вышеперечисленные элементы так или иначе раскрывают и формируют характер главного героя, оказывая влияние на его поступки и предопределяя кардинальный поворот в его мировоззрении. Особую динамику сюжету придаёт задержанная экспозиция, что позволяет с первых страниц погрузить читателя в череду быстро сменяющихся друг друга событий.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазунова, О. И. Сюжет в структуре художественного текста: принципы отображения и развития / О. И. Глазунова // Вестник СПбГУ. – 2011. – Сер. 9. Вып. 3. – С. 29–41.
2. Grisham, J. The Street Lawyer / J. Grisham [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.parallango.com/book/615/0>. – Date of access: 20.02.2022.

**К содержанию**

#### **А. О. ОНУФРИЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – М. В. Гуль

#### **CLASSIFICATION OF ANTHROPONYMS IN THE HARRY POTTER BOOKS BY J. K. ROWLING**

**Abstract.** J. K. Rowling's books may be considered to be not only a fascinating and entertaining read, but also a source of linguistic knowledge. In the Harry Potter novel series anthroponyms comprise a significant portion of proper nouns. The Harry Potter characters' given names, surnames and nicknames, selected by continuous sampling, were used as the material for analysis.

We have selected 190 characters for the analysis of anthroponymic models of the literary works. The classification of the anthroponymic models by the number of elements revealed the following: two-component naming model – a given name + middle name and a surname, passed to a person from one of the ancestors, is the most common one among the characters (180 examples). It should be mentioned that there may be several middle names (for example, *Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore*), but much most often characters have only one middle name, for example: *Dolores Jane Umbridge*, *Albus Severus Potter*, *Ginevra Molly Weasley*, *Phineas Nigellus Black* [3].

J. K. Rowling's of the anthroponymic model adopted in the official naming system of the UK as the main one is not accidental, for the reason that character names in this series of fantasy novels correspond directly to the setting of the story, social environment and the language in which the literary work was written. Besides the two-component model for naming characters, there is as well one-component model represented either by nicknames or by surnames. This group is not very productive and comprises 7 % of all names.

All characters addressed by surname alone are associated with the Death Eater, for instance: *Jugson, Sr. Crabbe, Mulciber, Sr. Nott, Madam Rosmerta, Selwyn, Wilkes, Avery, Scabior*. The author uses nicknames alongside with the official naming model. For example, nicknames used between Marauders during the creation of Marauder's Map: *Moony = Remus Lupin, Wormtail = Peter Pettigrew, Padfoot = Sirius Black, Prongs = James Potter; Alastor Moody = Mad-Eye* – one of the famous Aurors who fought against the Death Eaters.

Almost every given name in Harry Potter series has a full form which sounds more formal. These are the names of Hogwarts staff, witches and wizards, members of various organizations and clans, Death Eaters, students, for example, *Alastor, Godric, Dexter, Minerva, Garrick, Percival, Silvanus, Dennis, Hermione*. Furthermore, there are given names that have a short form – a derivative, sometimes significantly different from the derived name. Derivatives can be divided into two main groups: common shortened names, for example, *Ludo, Ron, Stan, Ted, Fred, Dirk*, and subjective-evaluative demunitives having suffixes **-y**, **-ie**, for example, *Barty, Jimmy, Ginny, Katie, Ritchie, Teddy, Wilkie, Ernie, Benjy*.

We have analyzed 322 anthroponymic units and singled out following groups according to their meaning :

**1. Anthroponyms describing the geographical features of the area:**

topographic landscape, for example, *Fenwick* – from Old English word *fenn* meaning *marsh* + *wic* meaning *dairy farm*, *Dawlish* – the name of a seaside town in Devon, which name came from a nearby stream, that was called Deawlic, meaning *devil water*, *Lee* – from Old English *leah* meaning *meadow*, *Montague* – from Old French *mont* meaning *hill* and *agu* meaning *pointed* [2];

objects or phenomena related to human activities, for example, *Demelza* – from Cornish toponym meaning *fort of Maeldaf, fort on the hill*, *Aberforth* – *Eadburg's ford* in Old English, *Kingsley* from Old English *Cyning* and *leah* meaning *king's meadow*, *Carmichael* – *fort of Michael*, from a *Welsh* word *caer* meaning *fort* + personal name *Michael* [2];

the flora, for example, *Wood, Artemisia, Greengrass, Rosier, Lavender, Lily, Ollivander, Petunia, Sprout, Poppy, Fleur*.

**2. Professional anthroponyms.** For example, real-life surnames: *Potter, Smith, Granger, Bell, Boot* or surnames created by the author that give a hint to what the character's occupation is: *Pomfrey, Warbeck, Vector* [3].

### 3. Anthroponyms describing person's qualities or their appearance.

These can be anthroponyms with open semantics, formed by onymization of appellatives, for example, Lat. *Albus* meaning *white, dressed in white*, *Rubeus* – Lat. *rubor* meaning ‘*shyness*’, ‘*embarrassment*’, *Greyback* may refer to the character's greying hair or his grey fur when he turns into werewolf.

Moreover, there are names-allusions that require additional knowledge to interpret their meaning, for example, *Argus* – is the caretaker of Hogwarts, Lat. *Arguo* means *to discover, to expose, to blame*. This name reflects well the ability to keep strict watch over everything that happens in the school and to be able to maintain order. One can notice the reference to *Argos*, a watchman in Greek mythology with one hundred eyes. *Sybill* is the given name of a witch and the professor of Divination. In Ancient Greece, prophetess who predicted troubles and catastrophes were called the sibyls. *Pomona* is a witch, who taught Herbology at Hogwarts. This name is borrowed from ancient Roman mythology: *Pomona* was the goddess of fruits and orchards.

4. **Genealogical anthroponyms** – names derived from the given name of one's relative.

Most of the anthroponyms included in this group end with the suffix **-son**, which means ‘he son of’ and is added to form a patronymic/matronymic surname, for example, *Johnson*, *Jugson*, the suffix can be shortened to **-s**, for example, *Robins*, *Wilkes*, *Robards*, *Jones*. [1, c. 11]

Additionally, we can distinguish a group of anthroponyms chosen by the author to define characters' nationality, for example, Scottish – *McDonald*, *McGonagall*, *McKinnon*, *McMillan*; Chinese – *Cho Chang*, Jewish – *Hepzibah*, *Goldstein*; Irish – *Seamus Finnigan*, Indian – *Patil Parvati* [3].

Having analyzed the structure of 322 anthroponymic units in the novels, we have singled out the following name groups:

- 1) **simple anthroponyms** – names based on one lexeme and having one stem;
- 2) **compound anthroponyms** – names that consist of two stems; they have either closed (two anthroponyms are joined to form a single word) or hyphenated (two anthroponyms joined by a hyphen) form.

Simple anthroponyms are the largest group – 254 lexical units. Names borrowed from other languages, myths and legends, history, literature, the Bible constitute 56% of simple anthroponyms (140 units), for example: *Fleur* – Fr. *Fleur* – ‘*flower*’; *Rubeus* – Lat. *rubeus* – *red*; *Celestina* – from Italian word *Celesta* – *celestial*; *Rodolphus* (a Death Eater) – the name may be a reference to the famous member of the Nazi Party Rudolf Hess, since the ideology of the Nazism is similar to that of the Death Eaters; *Lucius* – a synonym for a fallen angel, identified with Satan and the devil, Lat. *Lucifer* – *light-bearing*; *Antonin Dolokhov* – is a wizard of Russian origin. His surname may be borrowed from *Fedor Dolokhov*, a character in the novel by L. N. Tolstoy ‘*War and Peace*’ [2].

The other 44% of simple anthroponyms (114 units) are represented by native names, these include names that arose at the present stage of English language development by onymization of appellatives, historical names of Anglo-Saxon origin and names invented by the author, for example: *Skeeter, Smith, Neville, Potter, Wood, Ronald, Weasley, Sloper*.

Compound closed anthroponyms – 68 lexical units, of which native names constitute 61% (41 lexical units), for example, *Longbottom, Rookwood, Ravenclaw, Lovegood, Greyback, Flitwick*; borrowed names – 39% (27 lexical units), for example, *Delacour* – Fr. *de la Cour* – of the court, *Gryffindor* – Eng. *Griffin* + and Fr. *D'or* – golden, *Romilda* – Ancient Germanic *hrom* – ‘glory’, ‘fame’ and *hild* – ‘battle’.

As a result of the analysis of two-stem closed anthroponyms, five types of word-formation structures were identified:

1. noun + noun (23 units): *Ravenclaw* – raven+claw; *Shacklebolt* – shackle+bolt;
2. adjective + noun (37 units): *Clearwater* – clear+water; *Greengrass* – green+grass;
3. adjective + adjective/participle (5 units): *Dearborn* – dear+born;
4. verb+noun or noun+verb (2 units) : *Flitwick* – flit+wick, *Kettleburn* – kettle+burn;
5. adjective + verb (1 unit) – *Pettygrew* – petty+grew.

Compound hyphenated anthroponyms – a small group that consists of three units: *Grubbly-Plank; Finch-Fletchley* – Old English word *Finc* is the name of a bird and *fletchley* means *an arrow-maker*; nickname *Mad-Eye*.

Studies have shown that a two-component anthroponymic model (a given name + middle name and a surname), which is characteristic of the modern British naming system, was used in 95% of cases when choosing a character's name in the Harry Potter novels. For example, *Draco Lucius Malfoy; Tom Marvolo Riddle; Hermione Jean Granger*. Each anthroponym has a certain meaning, according to the semantic features, 4 groups of anthroponyms are distinguished: anthroponyms describing the geographical features of the area; person's qualities; genealogical and professional anthroponyms. According to the structural organization, all anthroponyms can be divided into simple and compound; 56% of simple anthroponyms (for example, Lat. *Amycus*, *Pince* from Fr. *pince* meaning ‘pliers’) and 39% of compound anthroponyms (for example, *Goldstein* from German word *Gold* + *Stein* meaning ‘stone’; *Malfoy* from Old French *mal* meaning *bad, evil* + *foi*– ‘faith’) are borrowings, 44% (for example, *Granger, Filch, Diggle*) and 61% (for example, *Lovegood, Longbottom, Greengrass*) respectively are native anthroponyms. The most productive word-formation model for compound anthroponyms is a noun-plus-adjective model – 57% (for example, *Gryffindor* – Eng. *griffin* + Fr. *d'or* meaning *gold*), followed by a noun-plus-noun model – 40% (for example, *Rookwood* – *rook*+*wood*).

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рыбакин А. И. Словарь английских фамилий. М. : АСТ, 2000. 576 с.
2. Behind the name [Electronic Resource] // Mode of access: <http://www.behindthename.com/glossary/view/name> – Date of access: 15.03.2022.
3. Wizarding World [Electronic Resource] // Mode of access: [https://harrypotter.fandom.com/ru/wiki/Wizarding\\_World](https://harrypotter.fandom.com/ru/wiki/Wizarding_World) – Date of access: 15.03.2022.

**К содержанию**

**А. Н. ОРЛОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

**СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ СЛОВ И ИХ ПЕРЕВОД  
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖ. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР»**

Произведение Джоан Роулинг «Гарри Поттер» пленяет сердца читателей по всему миру. Неожиданные повороты сюжета, симпатичные герои и непримиримая борьба добра и зла, забавные говорящие имена, игра слов и волшебные неологизмы продолжают привлекать читателей к миру Роулинг.

Книги о маленьком волшебнике были переведены более, чем на 40 языков, причем каждая новая книга о Гарри Поттере открывает читателям новые имена талантливых переводчиков. Нивз Мартин и ее муж Адольфо Мунос - новички в переводческом деле, без какого-либо специального образования они смогли прорваться в мир перевода.

Серия книг о Гарри Поттере основана на английской литературной традиции. Для Менара было довольно проблематично подобрать аналог во французском языке, придерживаясь при этом литературных традиций Британии. «Кошку Филча зовут Миссис Норрис, по аналогии с героиней книги «Минсфилд Парк». В оригинале чувствуется юмор, но во Франции никто не знает героев Джейн Остин. Миссис Норрис ужасна, поэтому я дал ей французское имя Miss Teigne, что в переводе означает «скверная, гадкая».

Для анализа каламбура в рассматриваемом произведении были взяты 4 текста: оригинал на английском языке и три его перевода на русский язык. Для начала рассмотрим прием калькирования при передаче игры слов в данном тексте.

Наиболее приемлемым переводом является перевод Марии Спивак, так как здесь легче всего провести параллели с оригиналом.

1. Whomping willow. Драчливое дерево на территории Хогвартса.

Дословно переводится *-гремячая ива-* явно проводятся параллели с *weeping willow* – *плакучая ива*

*Well, you know the Whomping Willow. It doesn't like being hit.*

2. *The deathday party* – название восьмой главы второй книги в переводе юбилей смерти, Смертенины. Для калькирования переводчики воспользовались антонимией с *birthday party*. Лексический каламбур осложнен введением авторского неологизма *deathday*. Но, надо отметить, что в первом случае передача каламбура на русский язык была основана на приеме опущения. Здесь теряется полностью каламбур, несмотря на то, что количество слов осталось тем же, что и было в оригинале. Во втором случае мы наблюдаем прием калькирования (*birthday party* - именины; *deathday party* - смертенины).

3. *Slytherin* Слайзерин – Слизерин – Слайверин // Слитерин // Слизерин

1) Один из четырех колледжей, составляющих школу Хогвартс. Цвета: зеленый и серебро. Символ: змея. Качества: честолюбие, хитрость, жажда власти, целеустремленность

2) Его основатель, Салазар Слизерин (*Salazar Slytherin*). Презирал маглов, считал, что в Хогвартсе должны обучаться только чистокровные волшебники.

*Slither* – скользить, соскальзывать, скатываться.

*Sly* – коварный, ловкий, скрытный.

*Salazar* – фамилия португальского диктатора Антониу Салазара. Некоторые предполагают, что это намек на этнические чистки. *Salazar Slytherin* любимый трюк Роулинг – аллитерация (*Helga Hufflepuff, Godric Gryffindor, Rowena Ravenclaw*)

Игра слов передана на русский язык при помощи транскрипции. В русском игра слов сохраняется только при переводе словом «Слизерин», т. к. сохраняется ассоциация с существительным «слизь», который как-то отображает сущность этого факультета.

4. *Animagus* – Волшебник, способный превращаться в какое-либо животное. Сложное искусство. Наблюдается обыгрывание частей слова: *animal* животное, *magus* – маг.

При переводе каламбуров на русский язык переводчики довольно часто используют прием опущения.

5. *Knight Bus* – Экстренный автобус для волшебников, попавших в трудное положение.

Интересно, что в некоторых городах Великобритании, например, Лондоне, автобусы не перестают совсем ходить по ночам. В ночное время по специальным ночным маршрутам ходит небольшое число «ночных автобусов» – *Night Buses*.

В первую очередь необходимо отметить, что этот каламбур основан на приеме омонимии. Игра слов *night-knight* встречается, например, у О'Генри – один из его рассказов называется "A midsummer knight's dream", отсылая читателя к "A midsummer night's dream" Шекспира ("Сон в летнюю ночь").

6. *Knockturn alley* – небольшая улочка неподалеку от *Диагон-аллеи* (*Diagon Alley*), где расположены магазины, торгующие предметами, связанными с темной магией. *Knockturn alley* произносится также как и *nocturnally* - ночью (англ.); *knock* – ударять, бить (англ.); *turn* – огибать, обходить (англ.). *knock-kneed* – 1) с вывернутыми внутрь коленями; 2) трусливый (англ.); *turnback* – трус(англ.);

Использован прием омонимии.

7. *Лютный переулок* // *Аллея Мрака* // *Дрянналлея*

Волшебная улица, где продаются всякие мрачные вещи. Там есть лавки, которые торгуют магическими предметами, связанными с Темными Искусствами. Выходит к банку Гринготтс на *Diagon Alley*.

8. *Muggle* – Человек, не обладающий магическими способностями.

магл, простец // Магл // мугл *muddled* запутавшийся, находящийся в замешательстве *mug* кружка; (разг.) морда, лицо; гримаса; (slang) дурак, балбес, простофиля;

Возможно, приём этимологии. Эта игра слов может сохраниться только в английском языке, в других же языках переводчики придумывают что-то своё. Так или иначе, во всех русских переводах каламбур был потерян, так как *muggle* они передали транскрипцией.

При приеме компенсации происходит замена непереданного элемента подлинника аналогичным или каким-либо иным элементом, восполняющим потерю информации и способны оказать аналогичное (или подобное) воздействие на читателя.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Koller, W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / W. Koller – Quelle & Meyer VerlagGmbH, 2004. – 343 p.
2. Левицкая Т. Р. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1963. – 125 с
3. Любимов, Н. М. Перевод искусство / Н. М. Любимов. – 2-е изд., доп. – М. : Сов. Россия, 1982. – 128с.
4. Троицкая, О. В. Игра слов в английском оригинале и переводе / О. В. Троицкая // Русская речь. – 2005. – № 2. – С. 40-46.
5. Роулинг Дж. Гарри Поттер и философский камень / Дж. Роулинг. – М. : Наука, 1997. – 104 с.
6. Роулинг Дж. Гарри Поттер и узник Азкабана / Дж. Роулинг. – М. : Наука, 2007. – 159с.

**К содержанию**

**Е. В. ПАШКЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. А. Тарасевич

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА  
«РАСТИТЕЛЬНЫЙ МИР» В СОВРЕМЕННОМ  
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

С древнейших времён человек ощущал себя частью природы, на начальных этапах своего развития находился в полной зависимости от существования флоры, которая задавала внешние условия его бытия. Можно смело утверждать, что и на данный момент природа, в частности растения, мыслится как значимая для человека сфера. Наши предки ценили и уважали природу: считалось, что нарушая первозданность флоры (выкорчевывая деревья, срывая растения), мы должны вымолить прощение у матушки-природы. Мир растений представляет собой важный фрагмент языковой картины мира. В соответствии с антропоцентризмом современной науки лингвистические исследования последних десятилетий осуществляются в тесной связи с человеком, его сознанием и мышлением, большое внимание уделяется изучению языковой картины мира, которая представляет собой совокупность зафиксированных в языке представлений народа об окружающей действительности на определённом этапе его развития. Язык, с одной стороны, формируя эту картину, одновременно с этим выражает и объясняет другие картины мира человека, которые посредством специальной лексики, входя в язык, приносят в него черты человека, его культуры.

Несправедливо говорить, что в формировании картины мира каждого отдельного человека участвует только языковая система. В первую очередь, это личный опыт, знания, воспитание, обучение, существующие в обществе традиции и другие социальные факторы, а также окружающий нас мир (природный мир). Однако все эти факторы определённым образом преломляются, проходя сквозь призму языка, система образов переходит в человеческом сознании в систему значений. Таким образом, следует говорить о языковой картине мира.

Важным свойством языковой картины мира является донаучность, наивность, поскольку она не совпадает с научной картиной мира, но предшествует ей. В то же время она способна дополнить объективные знания о действительности, поскольку именно в языке закрепляется общечеловеческий и национальный опыт. Концептуальная картина мира меняется гораздо быстрее языковой, но именно язык направляет изменения понятийных представлений. Языковая картина мира, с одной стороны, формирует, а с другой – отражает систему мыслительных образов, представлений об объ-

ектах действительности, создаваемую как объективными, так и субъективными факторами, или, другими словами, концептуальную систему.

Большинство учёных соотносят языковую картину мира с концептуальной, где последняя оказывается богаче первой, которая тесно связана с вопросом о соотношении языка и мышления, действительности, инвариантного и идиоматического в процессе отображения действительности как сложном процессе интерпретации мира человеком.

Важнейшим компонентом концептуальной системы является концепт. Концепт – это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отражённой в человеческой психике.

Говоря о концепте «растительный мир» в английском и русском языке важно отметить то, что на формирование этого концепта в обоих языках непосредственно влияет ряд экстралингвистических факторов. Так, например, важную роль играют особенности рельефа той или иной местности. Известно, что для плодовых культур лучшим рельефом считается расчлeнённый (с чередованием повышений и понижений), обеспечивающий полноценный водный и воздушный дренаж. Лиственные деревья, такие как: берёза, ясень, бук, вяз, липа, клён встречаются в местах, где климат сравнительно мягкий, а осадков выпадает довольно много, чаще всего они произрастают на болотистой местности.

Для британцев особенно важное значение имеет дуб. Он произрастает на большей части территории Британии. В культуре кельтов дуб считался особо священным деревом, посвящённым друидам. Так, высказывалось предположение, что само слово «друид», происходит от корня «дру», что означает «дуб». Дуб почитали за его особую прочность и долговечность; некоторые видели в нём земное воплощение всемирного «Древа Жизни», связующего мир смертных с потусторонним миром. Дубы неизменно ассоциировались с небесами, и многие кельтские рельефы и статуи, найденные в археологических раскопках, как оказалось, сделаны из древесины дуба, что само по себе показывает, каким почитанием пользовалось это дерево.

Ещё одним важным фактором, влияющим на формирование концептов «растительного мира» выступает исторический фактор. Так, например, «чертополох» – казалось бы, обычное растение, но, тем не менее, имеет статус полуофициального национального символа Шотландии. Нередко жители этой страны связывают характер этого растения со своим собственным. В Шотландии даже существует Орден Чертополоха. Это один из важнейших и наиболее древних орденов этой страны, основанный ещё при короле Якове II и имеющий под собой рыцарскую подоплёку.

На формирование концептов часто влияют ментальные особенности человека как биологического вида. Так, например, в английском языке

значительное количество фразеологизмов связано с компонентом *rose*. Некоторые английские традиции, связанные с розой, уходят своими корнями во времена Древнего Рима. В Древнеримской республике роза считалась символом строгой нравственности и была наградой за выдающиеся деяния. Роза также была символом молчания. Именно поэтому в домах часто вешали над столом веточку розы как символ бога молчания. Крылатое выражение *sub rosu dictum* – означает: «сказано под розой», то есть под большим секретом. Данное символическое значение розы перешло и в английский язык, где существует подобный фразеологизм *to be said under the rose* с аналогичной семантикой. Роза также является одним из основных символов Англии, поскольку этот цветок присутствовал на гербах королевских династий. Этот факт послужил причиной появления фразеологической единицы *English rose* – «английская роза» для описания молодой красивой девушки, обладающей типично английской внешностью.

Похожим компонентом для русской культуры выступает номинация растительного мира «берёза». Так, для описания красоты русской девушки часто используют выражение: «стройная как берёзка».

Подводя итоги следует подчеркнуть, что языковая картина мира – понятие междисциплинарное. В лингвокультурологии оно является базовым понятием. Представляется целесообразным изучение языковой картины мира по составляющим её фрагментам, в качестве которых можно рассматривать лексико-семантическую реализацию концептов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потапова, О. Е. Вербальная репрезентация концепта. Лексико-семантическое поле как фрагмент языковой картины мира / О. Е. Жихарева. – М. : Среда, 2020. – С. 46–51.
2. Лызлов, А. И. Аксиологическая динамика английской фразеологической системы.: дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / А. И. Лызлов. – М. , 2002. – 159 л.
3. Маругина, Н. И. Концепт «природа» в русской и английской языковых картинах мира / Н. И. Маругина, Д. А. Ламинская. – М. : Язык и культура, 2010. – С. 36–38.

**К содержанию**

**Z. PETROSYAN**

Gavar, GSU

Scientific advisor –

#### **LEGENDS ABOUT ARMENIAN MONASTERIES AND THEIR CHARACTERISTICS**

Christian monasteries have always been one of the symbols of Christianity, but Armenian monasteries have also become a part of Armenian culture. In 301, with the preaching of Gregory the Illuminator (301-325) and the support of the

Armenian King Tiridates (Trdat) the Great (AD 250-330), Christianity was proclaimed as the state religion of Armenia making Armenia the first state to embrace Christianity officially. Before accepting Christianity, the Armenian people were pagans, like most peoples of the world they had their own pagan temples, rituals and traditions, etc. After the adoption of Christianity, many pagan temples were destroyed, instead of them churches and monasteries were built that symbolized the new religion. Armenian monasteries differ from other churches and monasteries in the world with their unique architecture and structure, symbolic ornaments on the walls, etc. Armenian monasteries are famous for the legends created about them, as over the centuries the Armenian people enriched the stories about the monasteries with mythical or supernatural elements, creating legends. According to the famous encyclopedia Britannica “*formerly the term legend meant a tale about a saint. Legends resemble folktales in content; they may include supernatural beings, elements of mythology, or explanations of natural phenomena, but they are associated with a particular locality or person and are told as a matter of history*” [1].

As this the purpose of this paper to represent the characteristic features of the legends created about Armenian monasteries, and as it is known that Armenia is full of monasteries, the number of which exceeds 4000 [2], therefore, for this research, we have chosen several medieval monasteries from different regions of the Republic of Armenia. The theme of the legends about Armenian monasteries is a researched topic in the Armenian literature and literary papers, such as “Armenian places of worship” by S. Meliq-Bakhshyan (2009), “Christian Armenia encyclopedia” (2002) etc. However, the first legends about Armenian monasteries were written by Movses Khorenatsi in his work “History of the Armenians” (V century).

As it is known there is no commonly recognized unified system of classification of legends [3, p. 25]. The legends created about monasteries, churches and other religious places belong to the religious type of legends. However, it is undeniable that legends can contain different themes and motifs. Therefore, along with the religious type some legends can also be historical. We can classify the legends according to many features, for instance, according to the literary genres, language dialects, regions where the legends originally were created, etc. Based on the problem of clarifying the essence of legends, we can divide legends into the following types suggested by Ghanalanyan: etymological, explanatory, and biographical [3, p. 27-28].

In the section of the *etymological legends* we can place all the legends in which the people tried to find a meaning in incomprehensible words, e.g. personal names, place names, names of objects, etc. There are many etymological legends created about some monasteries, e.g. Gndevank.

*Gndevank* is a medieval monastery in Vayots Dzor region. It was built in the X-XVII centuries with the support of Princess Sophia. The princess was known for her constructive activities. There are two legends about Gndevank monastery and all of them seem to explain the meaning of the word “*Gndevank*”.

The first legend tells that once upon a time a young prince asked for the hand of beautiful Sophia, the daughter of Monarch Smbat of Syunik. Sophia said to the young prince that she would agree only if the prince took a part in the competition she offered and could beat her. The condition was the following: the prince had to build a canal from the river of Vorotan to Vayots Dzor in 40 days, and Sophia had to build a monastery in the same period. The prince agreed, and the two of them got down to business. On the 39-th day news reached the prince that Sophia was about to finish the construction of the monastery. He rushed to his father for a piece of advice. The father suggested taking a long white canvas and hanging it on the slope, so that when the wind vibrated the canvas, it seemed that the canal was already ready and the water has started to flow. The prince followed his father's advice. Truly, Sophia was about to finish the construction of the monastery but all her wealth was already spent on the construction, and there was no more money left to lay the last stones of the monastery's dome. That's why she put her earrings on sale and spent the money on the construction. At that moment, news reached Sophia that the prince had already completed the canal. Sophia looked at the cliff, which gave the impression of a waterfall from a distance. Out of desperation, she climbed the dome of the monastery and threw herself into the abyss from there. And the monastery has been called Gndevank since that day, because it was built with the money coming of Sophia's earrings [3, p. 227]. The word *gndevank* consists of two roots “*gnd*” and “*vank*”. “*Gnd*” in this case is the short variant of the word “*gind*” meaning *an earring*, and the “*vank*” means *a monastery*.

According to another legend Lady Sophia, the wife of Monarch Smbat, built a monastery. When it was finished the lady invited the monks to the new monastery. Among the monks there was also one named Ovanes, who could not stand up due to old age and prayed sitting. For that reason he was called Goond Ovanes. “*Goond*” is an idiomatic word meaning *plump* or *stout*. Ovanes became the first abbot of the monastery, which later was named after him Monastery of Goond Ovanes. Later the name got shortened and changed into Gndevank [3, p. 228]. In this case the root “*gnd*” is the short variant of “*goond*” which means “*stout*” or “*plump*”.

It is vivid that these two legends about one and the same monastery explain the etymological structure of the word Gndevank in two different ways. Gndevank consists of two roots first of which in the first legend means an earring, and in the second legend means *plump* or *stout*. We can also mention the fact that in these two legends we see the same heroes but in different roles. In the first legend Sophia is the daughter of Monarch Smbat, and in the second legend Lady

Sophia is the wife of Monarch Smbat. It suggests that the legends are definitely historical, although over years people confused or changed some details.

In the section of the *explanatory legends* we can place the legends in which the circumstances of beliefs and moral norms, etc. are explained. The legend of Geghard Monastery refers to this type. *Geghard Monastery* (IV century), also known as *Geghardavank* and *Ayrivank*, is located near the village of Goghtn in the region of Kotayk. Here was kept the famous spear with which the Roman soldier pierced Jesus Christ's side. It was brought to Armenia by the apostle Thaddeus - one of the first preachers of Christianity (now the spear is located in the history museum in Vagharshapat) [4].

According to a legend at the end of the XIV century Armenia was invaded by the Central Asian conqueror Tamerlane (1336-1405), also known as Timur. Hearing about the fame of the miracles of the Geghard Monastery Tamerlane decided to try it himself. He attacked the deserted valley with his army and with mockery commanded to bring the Holy Sign of Geghard (the spear) to him. Once they raised their lances to strike the Holy Sign, immediately many invisible armored soldiers in colorful uniforms attacked the enemy from all sides. Tamerlane's army got in turmoil: some ran away, others got mad, and some went blind. Seeing that, horrified Tamerlane begged for forgiveness, got away from the Holy Sign [3, p. 226-227].

This is an explanatory legend which teaches some moral norms, such as not to mock or ruin the spiritual items of other religions and beliefs, because the result can be irreparable and the price can be too expensive.

In the section of the *biographical legends* we can place some biographical information and incidents related to the life and activities of various real and fictional personalities. *Master Momik* and *Noravank* can serve as vivid examples.

Noravank is a medieval monastery in Vayots Dzor region. It was built in the XIII-XIV centuries. The story of the monastery is inseparable from the activities of Master Momik (1259-1333), the famous architect and sculptor and cross-stone maker of medieval Armenia. Probably during his visit to Cilicia in 1286, Bishop Stepanos Orbelyan invited Momik to Vayots Dzor. Soon master Momik fell in love with the beautiful daughter of the monarch of Syunik, who liked him too. Once the monarch of Syunik called Momik and said: "*I will give you my daughter if you build a new beautiful monastery for me in three years*". The young master accepted the monarch's condition and got to work. Some period of time later the monarch was informed that Momik was about to finish the construction of the monastery on the set date. The monarch sent a servant, who climbed up to the dome of the monastery and pushed Momik down from there, all according to his lord's order [3, p. 228]. This legend is a beautiful piece of literature where the themes of love, trials, desperation, betrayal, and a dreadful death for a love are mixed.

Apart from classifying the legends into semantic groups we can analyze their characteristic features point by point. We analyzed *the names of monasteries*, and as we noticed that the Armenian monasteries can be named after:

a) *a monk's name or a nickname*. For example, Gndevank was named by the nickname of Goond Ovanes or the name of hermit Soupan Gndouni [5, p. 70].

b) *a thing* that the monastery is built of or connected with. For example, that thing is the *spear* for Geghardavank (the name consists of “*geghard*” (spear) and “*vank*” (monastery) meaning *a monastery of the spear*), and also the *cave* for Ayrivank (the name consists of “*ayr*” (cave) and “*vank*” (monastery) meaning *a monastery from a cave*). Another example is “*gnd*” in Gndevank, which is connected with two things: either *a physical shape (stout)* or *an earring*.

c) *the person* who built it. For example, the monastery of Tatev is named after Eustatheos, the disciple of the apostle Thaddeus, Makaravank was named after the master Makar, Hayravank was named after the abbot Hovhan.

d) *an expression*, for example “*hakh pat e*” (in English: *it is a solid wall*) for Haghpat, where “*hakh*” means “*solid*” and “*pat*” means “*wall*”. Another example is “*Surb hogin ta tev*” (in English *may the holy spirit give a wing*) for Tatev, where “*Ta*” is the verb “*give*” in subjunctive mood and “*tev*” is “*a wing*”.

Another characteristic feature is that ***building a monastery becomes a challenge or a competition***. We read such a thing in the legends about Gndevank and Noravank. Such stories are well-known from almost all the nations' literature and history. For instance, everyone knows about the challenge between Odysseus and the suitors asking for Penelope's hand, which is from the Greek epic poem “*Odyssey*” [6, p. 563].

One more feature which should be mentioned is that the Armenian monasteries are built by the order of the Armenian queens or princesses. In general Christian Armenian princesses and queens were known for their constrictive activities and often built monasteries and churches with the aim of keeping the faith of the Armenian nation alive. It is visible in the legends about Gndevank (Sophia), Hayravank legend (Mariam) [7], and so on.

In some legends we see the most characteristic feature for an average Armenian family: it is *the dispute between a father and a son*. For example, in the legend of Haghpat (X century) during the construction of the monastery the builders – the father and his son - had an argument which they couldn't make out. Therefore, they separated and worked individually [3, p. 240-241]. Such cases are vividly depicted in old Armenian legends (e.g. “*Artashes and Artavazd*”) and in the Armenian national epic poem (“*Daredevils of Sasoun*” or “*Sasna tsrer*”, in the case of David of Sasoun and Small Mher).

The *theme of good and evil* is also one of the characteristic features of the legends. Usually the good is represented by the religious Armenian people and evil is represented by the conqueror enemies attacking innocent people. In many

legends evil is represented by Tamerlane (1370-1405), e.g. in the legends about Geghardavank, Hayravank, also monastery of Tatev, etc. Tamerlane is depicted as an enemy conqueror, who aimed to ruin any monastery on his way, but seeing the holy power of the monasteries he didn't deal with them anymore. In some legends the evil is depicted by Seljuk Turks, e.g. in the legend of Harichavank. Harichavank (VII-XIII centuries, located in the village of Harich in the region of Shirak). According to the legend during the raids organized by the Seljuks many people hid in the monastery. However, when the Seljuks entered the monastery, they did not see anyone there and thought that it was a miracle and the people turned into doves and ran away. As a matter of fact the monastery had a secret exit with the help of which it was possible to come out into the near valley. The Seljuks were still furious and decided to destroy the monastery. With the help of horses they pulled the four pillars of the bell tower of the monastery but the monastery didn't collapse. Seeing such a miracle the Seljuks no longer tried to damage the monastery [8].

The *theme of love* is also one of the characteristic features of the legends about Armenian monasteries. In the legends about the Monasteries of Haghpat and Makaravank we see the paternal love to son [9], and in the legend about Noravank we see romantic love between a man and a woman and a death for a love.

*Similarity of cases and characters between two legends* is also one of the characteristic features about the legends. For example, the legend of Hayravank and the legend of Harichavank have almost the same plot: people hid in the monastery and the enemy thought that they turned into doves.

Considering everything, we can conclude that those legends are rich with national elements, habits and traditions. Separating the legends into etymological, explanatory and biographical sections and pointing out their characteristic features we show that the legends have various qualities. One and the same legend can be analyzed from the perspectives of linguistics (etymology, semantics), history, culture, etc. Almost in all the legends we can find the themes of love, heroism, a struggle between good and evil, family issues, etc. So the whole Armenian life is represented in these legends. Not only the family life and relations are depicted in these legends, but also the Armenian history.

#### REFERENCES

1. Legend literature [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.britannica.com/art/legend-literature>. – Date of access: 20.02.2022.
2. Monasteries [Electronic resource] – Mode of access: <https://www.beyondthebay.co/armenia/monasteries>. – Date of access: 20.02.2022.
3. Ghanalanyan, A. T. Armenian legends / A. T. Ghanalanyan. – Yerevan : Academy of Sciences of the Armenian SSR Publ, 1969. – 757 p.
4. Monastery of Geghard and the Upper Azat Valley Mode of access: <https://whc.unesco.org/en/list/960>. – Date of access: 10.01.2022.

5. Mkrtchyan, T. New pages of the history of Vayots Dzor / T. Mkrtchyan. – Yerevan : Mughni Publ., 2017. – 140 p.

6. Kun. N. A. Myths and Legends of Ancient Greece / N. A. Kun. – Yerevan : Hayrethrat Publ, 1956. – 626 p.

7. Heritage [Electronic resource]. – Mode of access: <https://bit.ly/3fLyM0N>. – Date of access: 10.01.2022.

8. Harichavank monastery [Electronic resource]. – Mode of access: <https://onewaytour.com/hy/sights-of-armenia/harichavank-vanakan-hamalir/>. – Date of access: 13.02.2022.

9. Legends about fortresses [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.armgeo.am/legends\\_about\\_fortresses/](https://www.armgeo.am/legends_about_fortresses/). – Date of access: 13.02.2022.

**К содержанию**

## **Е. Д. ПЛАНДОВСКАЯ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

## **КОНЦЕПТ «СМЕРТЬ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

В современных исследованиях в области когнитивной лингвистики принято выделять языковую и концептуальную картину мира. Языковая картина мира является совокупностью представлений об окружающем мире и способов его восприятия, исторически сложившейся в сознании языкового коллектива и отражающейся в языке. Концептуальная картина мира является совокупностью организованных определённым образом концептов. Однако концептуальная картина мира является более сложным понятием по сравнению с языковой, так как некоторые существующие концепты не могут быть вербализированы посредством языка. Концепт, в свою очередь, является единицей коллективного сознания, имеющей языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой. Сам концепт смерти всегда являлся одним из наиболее проблемных в культуре, философии и до сих пор является актуальным для людей, потому что данный концепт отражает социально-исторический опыт множества народов, который был накоплен за всю историю человечества.

Целью настоящего исследования является анализ фразеологизмов, пословиц и идиом, содержащих в своей структуре концепт 'смерть' в английской и русской языковой картине мира. Для достижения поставленной цели мы провели семантическую классификацию отобранных для исследования фразеологических единиц.

В базовой модели 'смерть' представляется в виде неизбежного зла и выступает в качестве основного концепта, часто вызывающего чувство страха. Прежде всего, в двух языковых картинах мира смерть – это неизбежность:

– death when it comes have no denial – экв. смерть не просит, придёт да скосит;

– death is a black camel which kneels at every man's gate – экв. от смерти не уйдешь;

– death defies the doctor – экв. от смерти зелья нет;

– all men are mortal (все люди смертны);

– death comes to us all (досл. смерть придет ко всем нам);

– the first breath is the beginning of death (досл. первый вздох – это начало смерти).

Как и перед любым злом человек испытывает страх смерти:

– жив человек – смерти боится;

– жить – мучиться, а умереть не хочется;

– лучше б век терпеть, чем вдруг умереть;

– живой смерти не ищет.

В обеих картинах мира через фразеологизмы выражено ироничное отношение к смерти:

– to bite the dust (досл. кусать пыль) ;

– to kick the bucket (досл. ударить по ведру) – экв. сыграть в ящик;

– to drop off the perch (досл. свалиться с жёрдочки);

– to turn up one's toes (досл. завернуть кверху пальцы на ногах) – экв. склеить ласты;

– pushing up daisies (досл. выталкивать маргаритки) – экв. кормить червей;

– to pop one's clogs (досл. бросать башмаки) – экв. отбросить коньки.

С идеей неизбежности смерти связана группа паремий, в которых смерть представляется как явление, которое делает всех равными независимо от социального положения:

– death is a great leveler – экв. придёт время – все лягут в могилку;

– the end makes all equal – экв. на всех одна смерть;

– six feet of earth makes all men equal – экв. и царь, и народ – всё в землю пойдёт;

– death pays all debts.

В русском языке можно выделить отдельную группу выражений, имеющих вторичное значение неизбежности, в которых представлена идея бесполезности после смерти всех накопленных материальных благ:

– много бы взял, да не надобно;

– умрём, ничего с собою не возьмём;

– что копили, того не заберём.

В русской языковой картине мира с идеей неизбежности смерти тесно связана христианская идея перехода к «лучшей жизни», иному миру, к Богу:

– отправиться на тот свет;

- отдать душу Богу;
- уйти в лучший мир;
- он/она на небесах;
- царствие ей/ему небесное.

В английском языке существует меньшее количество подобных паремий:

- to go to the heaven ;
- to knock at the heaven's door.

Материальная сторона жизни и социальное положение человека не имеют перед смертью никакого значения, однако положительные качества человека, такие как доброта, духовность имеют свой вес, как и при жизни, так и перед ликом смерти:

- смерть злым, а добрым вечная память;
- доброму воскресенье, а злому смерть;
- светлая память;
- о покойниках либо хорошо, либо ничего (полный вариант: о покойниках либо хорошо, либо ничего, кроме правды).

В обеих языковых картинах стоит обозначить группу паремий, говорящих о достойной смерти и верности своим идеалам до конца:

- shame is worse than death (смерть лучше стыда);
- the bed of honor (досл. постель чести, могила павшего в бою);
- death before dishonor (смерть лучше бесчестия);
- better a glorious death than a shameful life – экв. лучше славная смерть, чем постыдная жизнь.

В некоторых из них делается упор на то, что именно лучшие умирают молодыми:

- to be cut off in your prime (умереть в юности);
- the best go first (лучшие уходят первыми);
- those whom the gods love die young (любимцы бога умирают молодыми).

В русском языке также существует фразеологизм, выражающий надежду на нескорый приход смерти, которое описывает крайне медлительного человека: его/её только за смертью посылать.

Таким образом, в обеих языковых картинах мира прослеживается восприятие смерти как неизбежного явления, которое делает людей равными независимо от их материальных благ и социального положения. Человек пытается справиться со страхом смерти при помощи иронии, а также через восприятие смерти как перехода к лучшему миру, через смирение. И в английском, и в русском языке существует блок идиом о принятии смерти с достоинством, о духовности, которая важна как при жизни, так и после смерти.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М. : Русский язык, 1984. – 944 с.
2. Collins Cobuild Dictionary of Idioms / The University of Birmingham. – UK : HarperCollins Publishers Ltd., 1997. – 493 p.
3. Oxford Dictionary of English Idioms / comp. A. D. Cowie, R. Mackin, J. K. McCaig. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 687 p.

**К содержанию**

**Н. Д. ПОЛУБОЯРОВА**

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель – О. С. Алейникова

**РОЛЬ МНЕМОТЕХНИКИ В ФОРМИРОВАНИИ  
ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ**

Изучение английского языка в школе сопровождается рядом препятствий, одним из которых являются трудности в запоминании учащимися иностранной лексики. Скудный словарный запас влечет за собой проблемы с говорением, аудированием, чтением, письмом и даже с усвоением грамматики. Для решения данной проблемы педагоги используют различные методы и приемы. В данной статье мы подробнее рассмотрим мнемотехнику как один из приемов повышения эффективности овладения иноязычной лексикой. В основе этой техники лежит наглядно-образная память, благодаря которой слова запоминаются легко и надолго.

Цель нашего исследования – выяснить, как мнемотехника помогает учащимся запоминать иностранную лексику.

Мнемотехника представляет собой комплекс специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих объём памяти с помощью образования ассоциативных связей, например: замена абстрактных объектов и фактов зрительными, акустическими или кинестетическими образами, понятиями и представлениями; связывание объектов с различными модификациями уже имеющейся в памяти информации для упрощения запоминания.

Существует огромное количество методов мнемотехники, но не все из них можно использовать в процессе обучения иноязычной лексике. Например, для запоминания списков или текстовой информации больше подходит метод «Римской комнаты» или метод «Цицерона», основанный на пространственном воображении, когда мы присваиваем запоминаемым объектам определённые места в хорошо знакомой комнате. А метод «Айвазовского», основанный на тренировке зрительной памяти, больше подходит для запоминания графической информации.

Но, безусловно, существует ряд мнемотехнических методов и приемов, которые можно использовать для формирования лексических навыков при обучении английскому языку, а именно: буквенный код, метод созвучия и метод ассоциаций [1].

Буквенный код. Чтобы запомнить нужную информацию, мы формируем из начальных букв запоминаемой информации смысловые словосочетания. Например, запоминание цветов радуги с помощью мнемонической фразы «*Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан*» имеет аналог в английском языке – «*Richard Of York Gave Battle In Vain*», где каждая заглавная буква обозначает цвет: *R* – *red* ‘красный’, *O* – *orange* ‘оранжевый’, *Y* – *yellow* ‘желтый’, *G* – *green* ‘зеленый’, *B* – *blue* ‘голубой’, *I* – *indigo* ‘синий’, *V* – *violet* ‘фиолетовый’.

Метод созвучия. Этот метод заключается в запоминании слов с помощью уже известных созвучных слов или словосочетаний. Например, если учащимся нужно запомнить слово «*ink*» ‘чернила’, а слово «*pink*» ‘розовый’ они уже знают, то они могут запомнить его как созвучное словосочетание: «*pink ink*» ‘розовые чернила’. Приведем несколько примеров: для запоминания английского слова «*horse*» ‘лошадь’ мы можем составить фразу «*ХОЗяйская лошадь*»; «*turtle*» ‘черепаха’ – «*черепаха ТОРТуЛа*»; «*to sing*» ‘петь’ – «*петь в СИНГапуре*» и т. д.

Метод ассоциаций направлен на создание ярких необычных ассоциаций и связывание их с запоминаемой информацией. Например, чтобы запомнить слово «*paddle*» ‘лужа’, нужно вспомнить или представить, как вы *ПАДАЛи* в лужу.

При использовании метода ассоциаций процесс запоминания проходит четыре этапа: I этап – кодирование информационных элементов в зрительные образы; II этап – процесс запоминания; III этап – запоминание последовательности информации (например, стихотворения или текстового высказывания); IV этап – закрепление информации в памяти.

Для использования данного метода мнемотехники, необходимо знать основные правила создания ассоциаций, соблюдение которых обеспечит прочные ассоциативные связи между запоминаемой информацией и образом. Образы должны быть:

- большими;
- объёмными;
- яркими и цветными;
- детализированными;
- абсурдными.

Этот метод проявляет достаточный уровень эффективности в овладении иноязычной лексикой, поскольку у большого количества людей хорошо развита ассоциативная память, творческое воображение, на которых и

основана мнемотехника. В. А. Козаренко отмечает, что «мозг не может запоминать ничего, кроме зрительных образов» [2].

При использовании метода ассоциаций необходимо помнить, что прочность запоминания зависит от того, насколько учащимся близок тот или иной образ. Поэтому необходимо научить их пользоваться ассоциативным методом для того, чтобы они умели самостоятельно придумывать образы к словам, исходя из своего личного опыта, чувств и эмоций. Личностно или эмоционально окрашенный материал запоминается гораздо сильнее и сохраняется в памяти гораздо дольше.

Использование мнемотехники повышает интерес и мотивацию учащихся в процессе изучения англоязычной лексики, а также способствует развитию их воображения. Более того мнемотехника способствует развитию ассоциативного мышления, зрительной и слуховой памяти, что положительно сказывается на овладении иностранным языком в целом.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матюгин, И. Ю. Как развить хорошую память / И. Ю. Матюгин, Е. Л. Жемаева, Е. И. Чакаберия, И. К. Рыбникова. – М. : РИПОЛ классик, 2000. – 416 с.
2. Козаренко, В. А. Система запоминания «Джордано» [Электронный ресурс] / В. А. Козаренко. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=118346&p=1>. – Дата доступа: 03.03.2022.

**К содержанию**

#### **М. А. ПОРХАЧ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – Г. В. Нестерчук

#### **АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В настоящее время в преподавании иностранного языка наблюдается смещение акцентов с развития исключительно коммуникативных умений на формирование готовности к ведению диалога культур, который подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка [1].

Социокультурная компетенция (англ. sociocultural competence) – это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [2, с. 286-287]. Большинство исследователей отмечают, что социокультурная компетенция является комплексным явлением, которая

включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям. А. Чейца выделяет следующие компоненты социокультурной компетенции:

- лингвострановедческий – лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения (например, приветствие, обращение, прощание в устной и письменной речи);
- социолингвистический компонент – языковые особенности социальных слоёв, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов (фоновые знания, реалии, предметные знания);
- социально-психологический – владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре;
- культурологический компонент – социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон (знание традиций, обычаев).

Особое внимание в процессе формирования социокультурной компетенции следует уделять подбору учебного материала, составляющего содержание обучения. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку рассматривается как один из эффективных способов формирования социокультурной компетенции.

Понятие «аутентичные материалы» сравнительно недавно появилось в методике преподавания иностранного языка и практически полностью заменило термин «оригинальные материалы». В переводе с греческого «аутентичный», «аутентический» (гр. *authenticos*) означает подлинный, исходящий из первоисточника [2]. В методической литературе под «аутентичными материалами» принято понимать собственно тексты и другие материалы (карты, расписание движения транспорта, театральные билеты, рекламные объявления и т. д.), которые создавались в стране изучаемого языка и предполагались для использования носителями языка, но в дальнейшем нашли применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды [3, с. 306–307].

Применение аутентичных материалов на уроках английского языка в значительной степени облегчается использованием средств информационных технологий, в частности глобальной сети Интернет, цель которых состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта [4]. Особая эффективность прослеживается при использовании аутентичных видеоматериалов, которые позволяют погрузиться в иноязычную среду и получить наглядную социокультурную и лингвистическую информацию по изучаемой теме. Самым распространенным источником видеоматериалов является ресурс YouTube, предоставляющий свободный доступ к большому количеству видеороликов, передач, учебных видеофильмов и т. д.

Видео является ценным учебным ресурсом, так как благодаря ему можно создать реальную иноязычную среду, которая способствует лучшему пониманию, отражает поведение собеседников, обогащает опыт учащихся в общении, создает реалистичные модели для ситуативных упражнений и ролевых игр, обогащает их знания. Использование видеороликов способствует созданию учебной мотивации, улучшает понимание темы и её содержания, улучшает процесс запоминания. Видеоматериалы по сравнению с печатными или аудиоматериалами, предлагают истинное представление о стране изучаемого языка, значительно облегчают понимание её культуры, обычаев, образа жизни людей благодаря визуальным образам [5]. Обучающиеся также имеют возможность услышать правильное произношение лексических единиц.

Чтобы избежать у обучающихся затруднения при восприятии информации на слух, преподаватель должен учитывать определенные принципы отбора видеоматериалов и работы с ними. При отборе видеоматериала следует руководствоваться следующими принципами и критериями:

- соответствие языковой сложности этапу обучения в рамках программных требований, что предполагает отбор учебного материала с учётом степени его сложности для восприятия, репродуктивной и в дальнейшем продуктивной учебной работы обучающихся;
- соответствие содержания текущим учебным целям и интересам;
- информационная ценность материала, актуальность тематики;
- соответствие коммуникативной тематике, что предполагает совпадение содержания с общей программой обучения и является единицей развертывания тематической стратегии;
- языковая насыщенность, разнообразие использования лексических единиц и языковых конструкций;
- качественность звукового художественного оформления;
- критерий жанрового разнообразия используемых материалов, что может подразумевать стимуляцию интереса обучающихся к нетрадиционным учебным материалам;
- критерий морально-нравственного потенциала, что подразумевает отказ от использования видеоматериалов, содержащих элементы насилия, жестокости, безнравственности [6].

Работа с видеоматериалом подразумевает несколько этапов, как правило, это подготовительный, репродуктивный и продуктивный этапы. Основная задача подготовительного этапа заключается в снятии трудностей при восприятии видеоматериалов, а также во введении обучающихся в тематику предложенного материала [6].

Далее учебная деятельность организуется в рамках репродуктивного этапа, который предполагает тренировку учащихся в рамках условно-речевых упражнений. В рамках репродуктивного этапа видеоматериалы

функционируют в качестве содержательной опоры, следовательно, учебные действия обучаемых опираются на содержательную сторону информации, представленной видеоматериалами.

Продуктивный этап работы является завершающей ступенью работы по формированию иноязычных навыков и умений. Цель данного этапа – обеспечение практики в общении. Для него характерны упражнения, предполагающие неподготовленную речь, которая осуществляется в индивидуальном, парном и групповом режимах. В данной ситуации видеоматериалы выступают как смысловая опора и стимул к говорению.

В настоящее время информационные технологии позволяют создать виртуальную социокультурную и языковую среду. Погружение в виртуальное пространство – очень действенное средство развития социокультурной компетенции учащихся. Использование информационных и инновационных технологий в преподавании иностранного языка способствует повышению мотивации и самооценки учащихся, создает комфортную интерактивную среду, условия для самостоятельной работы и помогает индивидуализировать обучение.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова, Т. В. Технологии и методики обучения иностранным языкам : учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование» / Т. В. Иванова, З. Р. Киреева, И. А. Сухова. – Уфа : Изд-во БГПУ, Уфа, 2009. – Ч. 1. – 196 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.
4. Буланов, Д. С. Роль инновационных технологий в обучении иностранному языку в высшей школе / Д. С. Буланов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 19. – С. 7–10.
5. Литвиненко, О. Л. Роль аутентичных видеоматериалов в преподавании иностранного языка профессионального направления / О. Л. Литвиненко // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. – 2020. – Вып. 10. – С. 142–145.
6. Сидоренко, Т. В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов / Т. В. Сидоренко // Научный журнал «Вестник» Воронежского государственного университета Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – №1. – С. 207–210.

**К содержанию**

**А. А. ПРИПУТНЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – М. А. Сыч

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Считается, что цели и задачи школьного образования определяются, прежде всего, набором знаний, умений и навыков, которыми должен обладать безоговорочно каждый обучающийся школы. Однако с течением времени и с повышением качества образования, наличие лишь данного набора для учащихся стало уже недостаточно. Новые реалии сегодня ставят перед школой более сложные задачи, в соответствии с которыми приходится менять подход к выбору принципов и методов обучения, а также к изменению критериев отбора содержания предмета. Таким образом, сейчас у выпускника школы должны быть не только знания, умения и навыки по какому-либо предмету, теперь он должен быть в нем компетентен. Для того, чтобы учащиеся школы были компетентны в изучаемых предметах, необходимо, прежде всего, ввести понятие компетенции в педагогическую практику школы, что, несомненно, потребует изменения в содержании школьного образования, а также в методах, используемых в образовательном процессе.

В толковом словаре Ожегова и Шведовой указано, что «компетенция – это круг знаний, в котором человек хорошо осведомлён. Она основывается на приобретённых навыках, умениях и опыте, которые, в свою очередь, обеспечивают способность осуществлять определенную деятельность или выполнение поставленных задач» [2].

Однако в данном исследовании речь идет непосредственно о межкультурной компетенции, которой можно дать следующее определение: это компетенция в общении с представителями других культур, способность эффективно общаться с представителями разных культур и национальностей. И, несомненно, важнейшую роль в этом процессе играет язык, который выступает единственным возможным путем взаимодействия между ними.

Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры, при этом не утрачивая своей культурной идентичности.

Однако высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции не всегда гарантирует успешное взаимодействие участников коммуникации на межкультурном уровне, а также их взаимопонимание в аспекте взаимодействия их родных культур. На протяжении долгого времени форми-

рование иноязычной коммуникативной компетенции происходило в таких условиях, когда идеалом для изучающих иностранный язык был сам носитель языка, а это подразумевает, что первые должны моделировать себя по образу вторых, при этом игнорируя важность своей социальной идентичности и культурной принадлежности. Изучая иностранный язык, учащийся должен не только усвоить его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться адекватно реагировать на реплики носителя изучаемого языка, уместно использовать формулы речевого этикета, идиомы и фразовые глаголы, и, ко всему прочему, знать культурно-исторические особенности страны изучаемого языка.

Межкультурная компетенция включает в себя три важных аспекта, освоение которых помогает учащимся находить общий язык с представителями другой культуры. Основными из них являются знания о культуре изучаемого языка, поскольку человек, у которого есть потребность в понимании жителей другой страны, должен знать особенности ее культуры и истории, общепринятых норм и традиций. Данные знания помогут лучше понять носителей языка, а также избежать многих неловких ситуаций.

Второй аспект – это важность наличия у учащегося навыков эффективного общения, которое можно объяснить, как способность правильно обращаться к социальному и культурному происхождению другого человека. Данные навыки играют важную роль, поскольку в процессе общения могут возникнуть некоторые проблемы, связанные с трудностями восприятия и понимания одного участника коммуникации другим. Не исключено также и возникновение конфликтов из-за недопонимания. Эффективное общение может укрепить доверие между говорящими. Оно необходимо для установления надежного контакта, а также для укрепления отношений по мере необходимости. При помощи эффективного общения можно избежать ненужных проблем в отношениях. Также, оно может быть полезно с точки зрения принятия решений, формулировки выводов и решения проблем через взаимодействие в конфликтных ситуациях.

И, наконец, третий аспект – у изучающих иностранный язык должна быть развитая межкультурная чувствительность, которую можно объяснить, как понимание, осознание и признание других культур. Многие люди склонны превозносить свою культуру и даже считать ее лучше других. Однако это может сильно усложнить изучение иностранного языка, поскольку, считая культуру своей родины единственно верной, учащийся с самого начала процесса коммуникации настроен негативно по отношению к собеседнику. Поэтому здесь очень важно, чтобы учитель обучал не только языку, но и воспитывал в учащихся чувство толерантности, уважения к истории и традициям других народов всего мира.

Следовательно, для успешного межкультурного взаимодействия необходимо принимать во внимание аспекты другой культуры, при этом не теряя собственной культурной идентичности. Изучая иностранный язык во всем его многообразии, сталкиваясь с языковыми и культурными явлениями, необходимо сопоставлять их с таковыми же в родном языке. Таким образом и будет происходить процесс развития межкультурной компетенции.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилова, О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку /О. А. Данилова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://study-english.info/article016.php> – Дата доступа: 22.02.22.
2. Предпосылки становления компетентностного подхода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1710201/page:2/>– Дата доступа: 22.02.22.
3. Развитие межкультурных компетенций на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10519/2/20Levinskaya2.pdf>– Дата доступа: 22.02.22.

**К содержанию**

**M. A. ROVNEJKO**

Brest, BSTU

Scientific adviser – P. N. Rezko

#### **MARKETING LINGUISTICS AS A TOPICAL ISSUE OF THE INNOVATIVE MARKETING**

Modern linguistics is characterized by an interest in the features of various discourses, which, in turn, allows the formation of separate areas of linguistics. In domestic and English linguistics, such areas of linguistics as media linguistics (descriptions of the language of the media and its functioning), legal linguistics (studying the language from the standpoint of linguistic expertise), perlocutive linguistics (studies speech effects), as well as political Linguistics, Linguistics, Psycholinguistics, and Marketing Linguistics. These various applied linguistics are connected not only with the generality of the object. Any applied task requires the development of its own apparatus, which, in turn, allows you to identify significant linguistic phenomena that are important both for this direction and for linguistics in general.

Marketing linguistics acts as a kind of applied linguistics, modeled by network logic and designed to modify the relationship between signified signifiers in accordance with the requirements of the information technology paradigm. Moreover, the procedure for establishing a connection between the signified and the signifier acquires the format of a technology that teaches the use of a sign, i.e. its consumption, and, consequently, the understanding of the sign as a kind of intellectual and socio-communicative product [1, p. 29]. The object of study of marketing linguistics is marketing discourse, including here not only advertis-

ing texts and slogans, but also articles on sales topics, oral sales speeches, names and verbal components of logos [2, p. 140].

Marketing linguistics is closely related to psycholinguistics and perlocutionary linguistics. Perlocutionary linguistics is not limited to the analysis of advertising texts, although this section occupies an important place in it. She deals with the linguistic principles of editing, and the issues of perception of media messages, and a number of other areas where it is necessary to describe how the recipient's ideas have changed as a result of speech communication [3]. Regarding psycholinguistics, to understand the mechanisms of influence of advertising and PR texts, its results are needed. And psycholinguistic research is often openly based on phenomena that are characteristic of impact texts or, as they say, suggestive. In particular, one can note the importance of studying associations and expression for both psycholinguistics and marketing linguistics.

As a separate area of scientific knowledge, marketing linguistics began to take shape in the last decade, which was facilitated by political technologies based on cognitive marketing, one of the directions of which is the transformation of a product into a consumption technology, taking into account the fact that consumers do not purchase goods and services, and values [1, p. 33]. These values are formed by marketing linguistics, which chooses advertising, political text, media text, speech accompaniment of legal practices, organizational activities and the linguo-culture that serves it as an object of study, as well as terminological systems (TQM-thesis-uruses) that support the modern educational process [1, p. 35]. Research in the field of marketing linguistics is carried out both by Russian-speaking scientists (E. G. Borisova, N. V. Khalina, N. V. Aniskina, T. B. Kolyshkina, I. A. Huseynova, etc.), and abroad (K. Baker, S. Jones, F. Dominguez and others).

K. Baker and S. Jones created a language marketing analysis model based on the stages of implementing marketing strategies [4]. They suggest the following stages of analysis of language marketing for consideration:

- allocation of a specific component to be marketed assimilation (standardization or use of a particular dictionary, new technical terms, etc.);
- identification of clients in terms of the level of language competence and relevant requests, personal competencies; study of consumer requests, which helps to achieve a differentiated definition of market segments and target groups;
- linking the language product with specific groups as objects of target orientation;
- increasing the attractiveness of the product (for example, through the use of a new "packaging" - language standardization, new terminology, vocabulary), that is, emphasizing all the benefits and values associated with knowledge of the language;
- product promotion (when the language is replicated through posters, newspaper advertisements, magazines, etc.);
- anticipation of counter-propaganda and response to it;

- distribution of the product, which implies reasonably located "sales" points, taking into account education, and, consequently, the level of language competence of the audience;

- the use of the criterion of "added value" in the practice of language marketing (this means that the results obtained exceed the threshold of profitability and consumer costs, also in the form of increased competence or improved quality of life (in language planning, money is not separated from the decision-making process));

- monitoring results providing feedback, product evaluation and marketing strategy;

- revision of the marketing strategy and implementation of the corresponding plan.

Effective work at all ten stages is impossible without working with triggers. Thus, the trigger acts as a kind of impulse, an impetus to perform an action.

The origins of the use of triggers in marketing lie in behavioral design, an innovative direction in psychological science, the founder of which is Stanford University doctor B.J. Fogg.

Triggers in marketing are applied purposefully: each segment of the target audience has its own incentive to make a purchase, order delivery, or leave contact information. For their effective use, certain rules must be observed, taking into account the diversity of species and types.

Trigger marketing is a multifaceted way of stimulating consumers to perform certain actions, an effective current strategy for influencing the behavior of the target audience in order to successfully develop a business.

As a result of our research, we can come to the following conclusions:

- Trigger marketing is an interdisciplinary knowledge based on the intersection of several sciences: marketing itself, psychology (the concept of behavioral design by B. J. Fogg) and linguistics (perlocutionary and marketing linguistics).

- Marketing linguistics acts as a kind of applied linguistics and is designed to modify the relationship between the signified and the signifier in accordance with the requirements of the information and marketing paradigm.

#### REFERENCES

1. Халина, Н. В. Языкознание в условиях информационного общества: монография / Н. В. Халина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. – 192 с.

2. Борисова, Е. Г. Маркетинговая лингвистика: направления и перспективы / Е. Г. Борисова // Верхневолжский филологический вест. – 2016. – № 4. – С. 140–143.

3. Борисова, Е. Г. Перлокутивная лингвистика и её преподавание студентам-филологам / Е. Г. Борисова // Вестник Московского университета. – Сер. 9. Филология. – 2001. – С. 115–134.

4. Baker, C. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education / C. Baker, S. P. Jones. – Clevedon ; Philadelphia, PA : Multilingual Matters, 1998. – 201p.

**К содержанию**

**Т. С. САЕНКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. А. Тарасевич

## **CONTEMPORARY HYPOTHESES ON THE DEVELOPMENT OF CREOLE LANGUAGES**

According to the Linguistic Encyclopedic Dictionary (“Лингвистический энциклопедический словарь” or “ЛЭС”), creole languages are languages that were created on the basis of pidgins and became native to a certain group of people [1]. This definition contributes to understanding of the nature of creole languages, but demonstrates only one hypothesis on the origin of this type of languages. To fully understand this phenomenon and analyze it, it is important to learn more about other hypotheses.

The above-mentioned hypothesis (presented in the dictionary) has existed since 1930. Many modern linguists find it controversial. The reasons for this are the historical and social conditions of the development of most creoles. The plantations, on which they [the creole languages] developed, existed in the form of small homestead communities, in which non-European slaves, European labourers and masters interacted fairly intimately. Commonly, they spoke similarly, using the same “language”, which was just enough for understanding each other’s intentions. This lasted until the colony underwent a shift from subsistence to plantation agriculture, which also meant growth of the plantation and decay of the interaction between the people working there. Moreover, the process of segregation took place [2]. Segregation is the practice of separating and restricting people to certain areas of residence or to separate institutions and facilities (e.g., schools, hospitals, parks, playgrounds, restaurants) on the basis of race or alleged race.

Basing on these facts a group of creolists proposed a different hypothesis in the 1970-1980s. According to them, creole languages emerged abruptly. This idea, though, was criticized by those who believe the development during the transition to a plantation economy was gradual [2].

Therefore, there is no consensus on the origin and development of creole languages. At the present time, there exist three major groups of hypotheses – the substrate, superstrate, and universalist hypotheses. It is important to understand, that in this context, “*substrate*” signifies non-European languages, and “*superstrate*” signifies European languages.

From the substratist standpoint, creole languages were formed on the basis of the languages previously spoken by Africans enslaved in the Americas and the Indian Ocean. Their languages imposed their structural features upon the European colonial languages [2]. However, there are three points of view in this tradition.

Adherents of the first point of view refer to the influence of various African languages, without explaining which selection principles, if any, were involved in the formation of creoles [2].

Representatives of the second one focus on the Haitian creole language. They claim that the Haitian language is the French translation of the languages belonging to the Ewe-Fon group (they are the languages of the indigenous population of southeastern Ghana, southern Benin, southern Togo) [3]. In particular, this means that Haitian creole combines the French vocabulary and the Ewe-Fon grammar. This view has been criticized for overlooking some features that Haitian Creole shares with non-standard varieties of French, downplaying features that Haitian Creole also shares with several other relevant African languages, and not taking into account those cases where Haitian Creole has chosen structural variants that are inconsistent with Ewe-Fon.

According to the third opinion on the substrate hypothesis, a set of substrate languages can impose their structural features on new languages [2].

The competing superstrate hypothesis states that the main, if not exclusive, sources of structural features of the creole languages are the colonial non-standard varieties of European languages from which they developed. From this point of view, the contribution of the substrate, especially in the Creoles of North and South America and the Indian Ocean, is presumably insignificant in the form of isolated lexical units, such as *goober*, *gumbo* and *okra*, or limited to special cognitive areas, such as Voodoo, which are controlled or were controlled exclusively by descendants of Africans [2].

Universalists claim that creole languages were formed in accordance with the universals of linguistic development. According to this hypothesis, called the hypothesis of a language bio-program, which was later revised and became known as the hypothesis of lexical learning, children who met pidgin at an early age created a creole language by adopting only pidgin vocabularies [2].

Modern creolists have made an attempt to combine all already existing hypotheses. And so, an additional hypothesis, which became a more plausible alternative, appeared. Its adherents try to formulate linguistic and non-linguistic conditions under which the competing influences of the substrate languages and the heritage of the lexifier can converge or prevail. Hypothetical features of universal grammar are generalized as a set of principles governing the restructuring of linguistic features from various competing sources into new natural grammatical systems [2].

To sum up, creole languages are a group of languages that were formed under the influence of superstrate languages. The process of formation can proceed differently in each case, so there is no consensus on how exactly they were formed. The oldest hypothesis states that creole languages originated from pidgin languages. Other hypotheses state, generally speaking, that the formation of creole languages could have been carried out with or without the pidgin stage,

but still in the process of interaction of languages belonging to different language families. Due to disagreements, scholars have attempted to create an additional hypothesis that combines the strengths of existing opinions. There is not enough data on creole languages to determine exactly how the process of their formation took place and what had a greater impact – substrate or superstrate. In addition, it is difficult to find a solid explanation of all the hypotheses existing at this stage, and therefore the author hopes that this article will serve as stimulus for further research on this topic.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/>. – Дата доступа: 17.03.2022.
2. Онлайн-энциклопедия “Britannica” [Электронный ресурс]: Creole languages. – Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/creole-languages>. – Дата доступа: 19.03.2022.
3. Онлайн-энциклопедия “Britannica” [Электронный ресурс]: Ewe people. – Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/Ewe-people>. – Дата доступа: 19.03.2022.

**К содержанию**

#### **А. И. САМАРАЙ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

### **КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ДИСКРЕДИТАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В настоящее время в современной отечественной и зарубежной лингвистике наблюдается повышенный интерес к изучению интенционального аспекта речевой деятельности (Н. И. Клушина, И. М. Кобозева, Т. Е. Янко, В. S. Frey, R. Harnish, C. Plunze, A. Kemmerling, etc.). Ученые исследуют целевые установки текста и их языковую реализацию, изучают механизмы воздействия адресанта на когнитивную, волевою и эмоциональную сферы адресата. Базовыми понятиями таких исследований являются: коммуникативная интенция, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, коммуникативный ход, языковой маркер и т. д.

Так, под коммуникативной интенцией понимают направленность сознания адресанта на достижение замысленной им цели, ради которой он вступает в коммуникацию. Коммуникативная стратегия рассматривается как «запланированный адресантом сообщения ряд речевых и неречевых действий, направленных на реализацию его коммуникативных интенций, заключающихся в том, чтобы вызвать со стороны адресата тот или иной коммуникативный эффект».

Особую актуальность изучение интенциональности речевой деятельности находит в исследовании парламентского дискурса, «порожденного и принадлежащего сфере парламентской коммуникации, находящей выражение в письменных текстах и ситуативных речевых практиках, принятых в парламентской среде, которые контекстуализируются знаниями, ценностями, властью и идеологией». Именно в данном типе дискурса, на наш взгляд, знания об интенциях коммуникантов, корректное владение различными стратегиями и тактиками речевого поведения способствуют не только эффективному взаимодействию парламентариев и массового адресата, но и приводит к разрешению и урегулированию политических, а также парламентских конфликтов и предотвращению многих кризисов в политической, социальной и экономической сферах жизни современного общества.

Рассмотрим более подробно особенности функционирования и реализации коммуникативных стратегий и тактик в британском парламентском дискурсе дебатов, как одном из доминантных жанров британского парламентского дискурса. Не вызывает сомнений то, что дебаты интенциональны по своей сущности: участники дебатов намеренно вступают в диалог, который иногда приобретает агрессивный характер. Выражением агрессии партнеров по общению является использование такой коммуникативной стратегии, как стратегия дискредитации.

Речевая стратегия дискредитации – стратегия, направленная на снижение авторитета адресата в глазах третьих лиц и представление спикера в «выгодном свете».

Следовательно, можно выделить объект дискредитации (коммуниканта(ов) по дебатам) и объект воздействия (аудиторию, на чье мнение оказывается воздействие). Оратор, стремясь достичь максимального прагматического эффекта, в первую очередь будет принимать во внимание реакцию аудитории, подстраивая свою речь именно под её ценности, установки, особенности. Объект дискредитации в данном случае выступает как средство завоевания власти [1, с. 24].

При этом следует особо отметить тот факт, что языковые маркеры, к которым прибегает адресант, включают в себя: 1) отпечаток личности человека, приобретая индивидуальную окраску; 2) отражение социокультурных факторов, ориентацию человека на ту или иную социальную стратификацию языкового сообщества; 3) воссоздание политического, социального, культурного наследия представленной эпохи.

Более того, стратегия дискредитации представляет собой явление диахроническое: доминирование в определенные периоды развития общества различных типов речевой политической дискредитации является следствием изменений этического критерия допустимости/недопустимости тех или иных средств дискредитации [3, с. 98].

Тактика противопоставления очень часто используется в парламентских дебатах. Основываясь на стилистическом приеме антитезы (мы – они, свои – чужие, добро – зло), данная тактика обладает мощным прагматическим потенциалом, так, например: *The Secretary of State for the Home Department (Mrs Theresa May): The United Kingdom has intelligence and security services that are the envy of the world, and some of the most enduring international security relationships. Together with our allies around the world, we must act with greater urgency and joint resolve than we have before... ..And we must do more to counter the poisonous and repugnant narrative peddled by Daesh and expose it for what it is – a perversion of Islam, built on fear and lies.* / Министр внутренних дел госпожа Мэй: У Соединенного Королевства система разведки и безопасности – это предмет мировой зависти и самые долговечные международные отношения в области безопасности. Совместно с нашими союзниками по всему миру мы должны действовать с большей настойчивостью и объединенной решимостью, чем мы это делали раньше. И мы должны делать больше, чтобы противостоять губительным и противоречивым теориям, навязанным ДАЕШ (ИГИЛ), и показывать их истинную сущность-искажение ислама, основывающееся на страхе и лжи.

Как видим, перед нами противопоставление: *the UK (we) vs Daesh*. При этом, лексические единицы, характеризующие the UK, имеют мелиоративную контекстуальную окраску, содержат прилагательные в сравнительной и превосходной степени (*the envy of the world, the most enduring international security relationships, great urgency and joint resolve*), а ЛЕ, связанные с Daesh, – пейоративную (*the poisonous and repugnant narrative peddled by Daesh, a perversion of Islam, built on fear and lies*). Использование вышеперечисленных ЛЕ создает заранее запрограммированный перлокутивный эффект: Соединенное Королевство представляется в выгодном свете, борцом за мир, а ДАЕШ (ИГИЛ) – оплотом всего отрицательного и дискредитирующего.

Достаточно часто авторы текстов для создания определенных негативных образов прибегают к идиоматическим выражениям: *Andy Burnham (Leigh) (Lab): ...Will she (the Home Secretary) condemn the ill-informed comments made on UK television today by Donald Trump?.. They play into the hands of the terrorists. They are intended to drive a wedge between the Muslim community and the rest of society, who are united in revulsion at what happened yesterday [Ibidem]* / Энди Бёрнхэм (Ли): Осудит ли Министр внутренних дел комментарии, прозвучавшие сегодня по Британскому ТВ от плохо осведомленного Дональда Трампа?.. Они на руку террористам. Их цель – вбить клин между мусульманским сообществом и остальным миром, которые едины в своем отвращении к тому, что случилось вчера.

Совершенно очевидно, что ЛЕ *the ill – in formed comments, revulsion*, а также идиоматические выражения *to play into the hands of the terrorists, to*

*drive a wedge between the Muslim community and the rest of society* вызывают у массового адресата отрицательное отношение к политику.

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть актуальность и значимость использования стратегии дискредитации в британском дискурсе парламентских дебатов. Именно благодаря этой стратегии у массовой аудитории формируются представления о политических деятелях и общественных институтах власти. Мастерское владение данной стратегией способствует эффективному взаимодействию коммуникантов, позволяет не допустить или урегулировать возникающие парламентские конфликты, которые могут негативно отразиться на политической, социальной и экономической обстановке в стране.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Harris, B. *Language, Interpretation and Communication* / B. Harris, B. Sherwood. – New York : Plenum Press, 1978. – P. 155–170.
2. Benner, S. E. *New voices: linguistic aspects of translation theory and application to the works of three Ecuadorean women writers* / S. E. Benner. – Iowa : Iowa State University, 1994. – P. 4–8.

**К содержанию**

#### **И. С. СНИГИРЁВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – М. В. Гуль

#### **ПОЛИСЕМИЯ В ТЕРМИНОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Литературоведение занимает особое место среди гуманитарных наук, поскольку предметом его изучения является литература. Литературоведческая терминология, в отличие от, например, технической, более склонна к синонимии и многозначности. Многозначность терминологии литературоведения проявляется в виде и семантической вариативности, и полисемии. В качестве примера семантической вариативности английских литературоведческих терминов можно привести толкование терминов *aestheticism* и *foregrounding*.

В словаре литературоведческих терминов Криса Болдика: *aestheticism* is the doctrine or disposition that regards beauty as an end in itself, and attempts to preserve the arts from subordination to moral, didactic, or political purposes [1, с. 3]. В словаре литературоведческих терминов Ратледжа: *aestheticism* is a sensibility, a philosophy of life and of art, and an English literary and artistic movement, culminating in the 1890s [2, с. 2].

В словаре литературоведческих терминов Криса Болдика: *Foregrounding* means giving unusual prominence to one element or property of a text, relative to other less noticeable aspects [2, с. 100]. В словаре литературоведческих терминов

Ратледжа: In literature, *foregrounding* may be most readily identified with linguistic deviation: the violation of rules and conventions, by which a poet transcends the normal communicative resources of the language, and awakens readers, by freeing them from the grooves of cliché expression, to a new perceptivity [3, с.90].

С другой стороны, многозначность литературоведческих терминов может проявляться в виде полисемии. Под полисемией принято считать способность слова иметь одновременно несколько значений. Явление полисемии характерно для любого языка. С развитием языка слова приобретают все больше значений и оттенков значений. Однако для терминологии данное явление традиционно считается нежелательным в силу того, что термин в пределах одной терминосистемы должен отвечать критерию однозначности. «Строгие лексико-семантические границы термина, конечно, сдерживают проявления в нём полисемии во всём её объёме. Реализация процесса полисемии в терминологии идёт не по всем возможным каналам. В частности, терминология лишена возможности развития значения путём метафорического переноса» [3, с. 66].

Ниже представлены несколько примеров полисемии литературных терминов. Широко обсуждаемый термин **wit** с целым рядом значений, варьирующихся от общего понятия 'intelligence' через более конкретное 'ingenuity' или 'quickness of mind' до более узкой современной идеи забавного словесного ума. В своем литературном употреблении термин претерпел ряд изменений: в эпоху Возрождения он ассоциировался с интеллектуальной проницательностью и способностью к изобретательности» [1, с. 276]. Однако появление Романтизма с его культом воображения и гениальности, как правило, отодвигало остроумие, наряду с фантазией и изобретательностью, на более низкое положение, называя его способностью к воображению.

Согласно словарю Криса Болдика термин *verse* имеет три значения: 1) poetry, as distinct from prose; 2) a line of poetry (stanza); 3) a poem. [1, с. 271]

Термин *antistrophe* имеет два значения:

(1) the returning movement of the Greek dramatic chorus of dancers, after their first movement ;

(2) in rhetoric, antistrophe is the name given to two rhetorical figures of repetition:

- in the first, the order of terms in one clause is reversed in the next ('All for one, and one for all');

- in the second, a word or phrase is repeated at the end of several successive clauses, lines, or sentences. [1, с. 14]

Таким образом, полисемия в терминологии литературоведения – явление объективно существующее, обусловленное как экстралингвистическими, так и интралингвистическими причинами. Полисемия действует как

проявление общезыковой закономерности, когда одна знаковая форма способна вместить в себя целый ряд содержаний.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Chris Baldick. Oxford Concise Dictionary of Literary Terms. [Electronic resource] – Mode of access: armytage.net. – Date of access: 24.03.2022
2. Peter Childs, Roger Fowler. The Routledge Dictionary of Literary terms. [Electronic resource] – Mode of access: [https://www.uv.es/fores/The\\_Routledge\\_Dictionary\\_of\\_Literary\\_Terms.pdf](https://www.uv.es/fores/The_Routledge_Dictionary_of_Literary_Terms.pdf). – Date of access: 24.03.2022
3. Даниленко, В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.

**К содержанию**

#### **Е. Л. СОКОЛОВСКАЯ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

#### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

Согласно электронной энциклопедии Википедии, компетенция (лат. *competentia* «согласие; соразмерность» от *competere* «соответствовать, подходить») – круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён. В педагогике компетенция понимается как круг вопросов, с которыми человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом. Также компетенция – это интегрированный результат владения содержанием образовательного процесса, выражаемый в готовности учащихся применять знания, навыки и умения, а также умение применять способы деятельности в разных жизненных ситуациях с целью решения теоретических и практических задач [1].

Как отмечают исследователи, компетенция представляет собой интегрированный результат взаимодействия нескольких компонентов: мотивационного, целевого, ориентационного, функционального, контрольного и оценочного. Мотивационный компонент выражается в заинтересованности в деятельности и наличии личных смыслов для решения задач. Целевой связан с умением ставить личные цели, умение конструировать действия и поступки. Ориентационный компонент предусматривает учет внешних и внутренних уровней деятельности. Функциональный компонент предполагает формирование собственных моделей действий и принятия решений, для чего используются знания, умения, способы работы, информационная грамотность. Контрольный компонент заключается в наличии точных измерителей деятельности и ее результатов. И, наконец, оценочный компонент предполагает самоанализ и адекватную оценку.

Коммуникативная компетенция означает «умение общаться» и может быть устной, письменной или даже невербальной. Этот инклюзивный термин, означает владение языком, а также умение использовать язык в реальных жизненных ситуациях для удовлетворения коммуникативных потребностей.

Язык, по мнению многих исследователей, является средством общения и включает в себя четыре основных навыка: слушание, говорение, чтение и письмо. Чтобы овладеть этими языковыми навыками, необходимо не только выучить грамматические правила, но и практиковать эти навыки, доведя их до автоматизма. Если человек овладевает языковыми навыками и может эффективно и уместно использовать их в соответствии с контекстом, в который он вовлечен, можно сказать, что он достиг необходимого уровня коммуникативной компетенции.

Для определения понятия «коммуникативная компетентность» можно обратиться к двум составляющим его словам, главным из которых является слово «компетенция». Компетенция может быть описана как знание, способность или возможность, в то время как слово «коммуникативный» имеет значение обмена или взаимодействия. Таким образом, можно сказать, что коммуникативная компетенция – это не что иное, как «компетенция общаться», то есть наличие способностей, позволяющих человеку общаться для удовлетворения коммуникативных потребностей [2].

Коммуникативная компетенция представляет собой совокупность взаимно обуславливающих друг друга компетенций. Д. Хаймс выделял в структуре коммуникативной компетенции грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции. Однако составляющие коммуникативной компетенции могут определяться и иначе. Наиболее часто упоминаемыми в методической литературе являются следующие компетенции, составляющие оптимальный набор компонентов коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, стратегическая и дискурсивная. Все другие в терминологическом отношении части коммуникативной компетенции, выделяемые в литературе, так или иначе, характеризуют указанные шесть частных компетенций.

Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения иностранному языку. Сегодня это особенно актуально. Устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без хорошо развитого умения говорения. Для грамотного иноязычного общения необходимо знать грамматические правила, постоянно пополнять свой лексический запас, обладать знаниями о фонетических особенностях языка, иметь представление о традициях и культуре изучаемого языка и, безусловно, развивать навыки говорения.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Компетенция [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция>. – Дата доступа: 02.03.2022

2. Научный журнал молодой ученый [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/8/566/>. – Дата доступа: 02.03.2022

**К содержанию**

**С. М. СТЕПАНЕНКО**

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Научный руководитель – И. П. Зайцева

**СЕМАНТИКА ТЕРМИНА *DIE PANDEMIE*  
В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Современное информационное общество каждый день оказывает воздействие на качество языка, что способствует развитию различных исследований в области языкознания. Одним из наиболее активно развивающихся направлений современного языкознания является исследование различных типов *дискурса* (дискурсивная лингвистика, или дискурсология).

В настоящее время в лингвистике не существует однозначного понимания термина *дискурс*. В рамках нашего исследования мы в качестве приоритетного принимаем толкование, представленное Т. В. Матвеевой в «Полном словаре лингвистических терминов», где *дискурс* определяется как «связная речь в совокупности с нелингвистическими обстоятельствами её протекания, речь во взаимосвязи с живой жизнью: её событийным контекстом, социокультурными, прагматическими, психологическими характеристиками говорящих» [0, с. 92–93]. Таким образом, термин *дискурс* используется в том числе и для обозначения речевого общения как взаимодействия в конкретных условиях человеческой деятельности.

Из множества существующих сегодня дискурсов особый интерес для исследования представляет, с нашей точки зрения, *дискурс публицистический*. В диапазоне дискурсивных практик публицистический дискурс занимает особое место, так как он наиболее тесно взаимодействует с внеязыковой реальностью, во многих случаях практически неотрывен от неё, являясь при этом не только отражением накопленного народом опыта общения (как любое из коммуникативно-речевых произведений), но и, как правило, непосредственной реакцией на происходящее. Публицистический дискурс предполагает тесную, зримую связь с реальными событиями и явлениями, происходящими в жизни общества, и отражение конкретных действий в определенный промежуток времени. Поскольку современный период развития общества отличается явным своеобразием, находящим отражение в публицистике (в данном случае имеются в виду события,

начавшиеся в 2020 году и получившие название «коронавирусной пандемии»), исследование последней представляется безусловно *актуальным*.

*Цель* данного исследования заключается в выявлении семантических особенностей употребления одной из характерных для настоящего («пандемийного») времени лексической единицы *die Pandemie* ('пандемия') в современном немецкоязычном публицистическом дискурсе.

*Материалом* для исследования послужили 69 текстов рубрики «Gesundheit» ('Здоровье') австрийской онлайн-газеты «der Standard», опубликованные в период марта–июня 2019 и марта–июня 2020 гг.

При проведении исследования были использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительный, описательно-аналитический и поисковый метод при работе со словарями и текстами.

На первом этапе анализа необходимо выявить характер представленности рассматриваемой лексической единицы в толковых словарях современного немецкого литературного языка. Источниками материала в данном случае послужили два популярных лексикографических источника: «Deutsches Universalwörterbuch» («Универсальный словарь немецкого языка») [0] и «Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache» («Цифровой словарь немецкого языка») [0]. В «Универсальном словаре немецкого языка» *die Pandemie* ('пандемия') толкуется как «sich weit ausbreitende, ganze Landstriche, Länder erfassende Seuche; Epidemie großen Ausmaßes» ('широко распространенное заболевание, поражающее целые регионы, страны; крупномасштабная эпидемия'; здесь и далее перевод выполнен мною. – С. С.) [0, s. 1316]. Второй их привлечённых источников, «Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache», определяет *die Pandemie* как «sich weit ausbreitende, ganze Landstriche, Länder oder Kontinente erfassende Infektionskrankheit; Epidemie großen Ausmaßes» ('широко распространенное инфекционное заболевание, поражающее целые регионы, страны или континенты; крупномасштабная эпидемия') [3]. Как можно убедиться, толкование значения интересующей нас номинации в двух лексикографических источниках практически идентично, однако во втором случае описание её семантики представлено более глобально.

В современном публицистическом дискурсе интересующий нас термин функционирует преимущественно в своём языковом значении ('широко распространенное инфекционное заболевание, поражающее целые регионы, страны или континенты; крупномасштабная эпидемия'), зафиксированном в «Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache» [0]: *Im Falle einer drohenden **Pandemie** die größten Flughäfen zu schließen, wäre zwar zweifellos effektiv* (04.04.2019); *Das Rote Kreuz sorgt dafür, dass auch in der **Pandemie** die Blutkonserven nicht ausgehen – das Virus verbreitet sich über die Atemwege, nicht übers Blut* (18.03.2020); *Viele Faktoren in der **Pandemie** bleiben dynamisch* (03.04.2020).

Всего в проанализированных нами публицистических дискурсах зафиксировано 67 употреблений номинации *die Pandemie* в значении ‘широко распространенное инфекционное заболевание, поражающее целые регионы, страны или континенты; крупномасштабная эпидемия’, что позволяет сделать вывод о её явно повысившейся частотности, обусловленной происходящими в современном обществе событиями.

Особый исследовательский интерес представляют функционирующие в проанализированных дискурсах *образования окказионального характера* – сложные слова, включающие интересующую нас номинацию в качестве одного из компонентов: ... *sagt er und sieht solche aktuell erscheinenden Studien und ihre Publikationen auch vor dem Hintergrund der Pandemie-Krise*. (25.03.2020); *Der Pandemieplan sah vor, dass wir nur die akuten Patienten behandeln, also alle nicht wirklich dringenden Fälle nach hinten verschieben* (25.06.2020); *Die Corona-Pandemie hat unsere Gewohnheiten stark verändert* (29.06.2020). В составе этих окказиональных образований номинация *Pandemie* выполняет функцию номинативную, которая является ведущей, так как окказиональная номинация в своём основном значении преследует конкретную цель в создании выразительности и передачи основной информации о мировых событиях.

Таким образом, несомненным является, на наш взгляд, влияние общественных событий последних двух лет на семантику рассмотренной нами номинации *die Pandemie*, функционирующей в современных публицистических дискурсах. Её контекстуальное осмысление свидетельствует не только об использовании в традиционных для немецкого языка значениях, но и об окказиональном осмыслении, в результате которого образуются сложные лексические единицы с яркой образностью, которые несомненно придают дискурсу выразительность и оригинальность.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 562 с.
2. Duden. Deutsches Universalwörterbuch: überarbeitete und erweiterte Auflage. – Duden, 2015. – 2128 S.
3. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Elektronische Ressource]. – Zugriffsmodus: <https://www.dwds.de>. – Zugriffsdatum: 10.03.2022.
4. Der Standard – Nachrichten, Kommentare und Community [Elektronische Ressource]. – Zugriffsmodus: <https://www.derstandard.at>. – Zugriffsdatum: 10.03.2022.

**К содержанию**

**А. В. ТЕЛЮКОВА**

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова  
Научный руководитель – Ю. В. Бартош

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛЕНГА В КОММЕНТАРИЯХ ВИДЕОХОСТИНГОВ**

Появление видеохостингов расширило сферы коммуникации человека, позволяя пользователям обсуждать и комментировать видео, делиться своим мнением и впечатлениями. Являясь особой формой речи, комментарии представляют собой письменный вариант неформального разговора повседневной жизни, которому присущи использование жаргонизмов или сленга, а также отступления от правил орфографии и пунктуации ввиду отсутствия цензуры, времени на редактирование комментариев и низкого уровня грамотности массового пользователя. Однако именно использование сленга является отличительной чертой общения Интернет-пользователей, поскольку он делает речь более краткой, эмоционально окрашенной и обозначает принадлежность людей к различным группам, объединенным присущим для этого сообщества сленгом. Говорящий может наиболее полно и свободно выразить свои чувства и эмоции. Сленг – это разновидность нелитературной речи, которой чаще всего пользуются подростки и молодые люди.

Согласно толковому словарю Т. Ф. Ефремовой, сленг – это «совокупность слов и выражений, употребляемых представителями определенных групп, профессий и т.п. и составляющих слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка (обычно применительно к англоязычным странам)» [1]. В Интернет-среде наблюдается комбинирование разных видов сленга, преобладающими из которых являются молодежный и компьютерный, а именно его подвид – сетевой.

Актуальность выбранной темы связана с необходимостью выявления взаимного влияния Интернет-ресурсов на современный русский язык и речь человека, формированием нового стиля общения в форме сетевого языка.

**Материалы и методы.** В данном исследовании были использованы такие методы, как контекстуальный анализ, обобщение, классификация, элементы контент-анализа, статистический метод. Материалом послужил русскоязычный сегмент комментариев в «Youtube», «TikTok» и «VK».

**Результаты и их обсуждения.** Частота использования сленга в текстах комментариев варьируется в зависимости от содержания видеороликов и возраста целевой аудитории. В нашем исследовании мы выделили 4 сегмента: влоги, видеоигры, научно-популярный и развлекательный контент. Из каждой сферы было отобрано около 2 тыс. отзывов, которые рассмат-

ривались в качестве 100 % показателя в расчетах. В общей сложности было изучено 8 тысяч комментариев.

Как показал анализ фактического материала, наибольшее количество случаев употребления сленга приходится на развлекательный контент, в котором содержание сленговых единиц составило 85,1 %. Здесь преобладает так называемый молодежный сленг. С. И. Левикова дает следующее понятие молодежному сленгу: «это ряд слов и выражений, свойственных и часто употребляемых молодыми людьми, но не воспринимаемых "взрослыми" в качестве "хороших", общеупотребимых или литературных» [2]. Из этого можно сделать вывод о том, что основная масса зрителей (молодежь и дети) отображает языковые тенденции языка, используя сленг как инструмент повседневного общения для выражения своих мыслей в данной сфере интересов. Самые часто используемые слова и их толкования приведены в Таблице 1:

Таблица 1 – Развлекательный контент.

Сленг	Значение слова или словосочетания
Муд	(от англ. Mood – настроение) настроение/состояние.
Рофл	(ROFL – от англ. Rolling On The Floor Laughing – кататься на полу от смеха) шутка/прикол.
Стримить	(от англ. Stream – поток, течение) вести прямую трансляцию во время прохождения компьютерной игры.
Форсить	(от англ. Force – сила) продвигать/навязывать какую-то идею.
Флексить	(от англ. Flex – гибкий) без стеснения на публике вызывая себе восторг от избытка положительных эмоций.
Бумер	(от англ. Boomer – человек, создающий шумиху вокруг чего-либо) так называют людей от 40 лет, не желающих воспринимать современные реалии.
Краш	(от англ. Crush – в сленге означает любимый человек) человек, к которому/к внешности которого питают симпатию.
Мерч	лимитированная коллекция одежды с символикой игры, фильма, персонажей и т.п.
Юзать	(от англ. Use – использовать) использовать что-либо.
Чилить	(от англ. Chill – охлаждать) отдыхать/прохлаждаться [3].

Высок процент использования сетевого жаргонизма и в комментариях к видеороликам игровой тематики – он составил 75,15 %. Большая часть сленга в данном разделе связана с игровым процессом. Своим происхождением эти слова во многом обязаны заимствованиям из английского языка, а также всевозможным сокращениям, возникшим вследствие желания сэкономить время в процессе игры и позднее устойчиво закрепившимся за сообществом и даже вышедшим за его пределы. Самые популярные из слов игрового сленга приведены в Таблице 2:

Таблица 2 – Видеоигры.

Сленг	Значение слова или словосочетания
Комп	сокращенная форма слова «компьютер».
Геймплей	(от англ. Gameplay – игровой процесс), также характеристика интересности, оригинальности игры в целом.
Клава	сокращенная форма слова «клавиатура».
Обнова	сокращенная форма слова «обновление», появление новой, улучшенной версии игры.
Акк (аккаунт)	совокупность личных данных человека (пол, возраст, имя, фамилия, пароль и т.п.), часто называемых учётной записью, при помощи которых он осуществляет вход на сайт или в игру.
Ачивки	(от англ. achievement – достижение) – некая внутриигровая награда за выполнение определённых действий, достижения чего-либо.
Баг	какая-либо ошибка в игре и любой программе.
Бан	временное или пожизненное отлучение администрацией игрока от игры.
Нуб	(от англ. noob, которое, в свою очередь, происходит от newbie) – он же чайник, салага. Новичок в какой-либо игре.
Рандом	действие, происходящее случайным образом.

Употребление сленга в комментариях к видеоблогам было отмечено в 48,35 % случаев, а к научно-популярным фильмам и передачам – лишь 10,2 %. Такое различие можно объяснить несколькими причинами. Контент, связанный с областью науки, обсуждают люди старшей возрастной категории, для которых использование сленга не характерно в разговорной, равно как и в письменной речи. Также специфика научно-популярных видеороликов обусловила минимальное использование сленга как в содержании материалов исследований и речи популяризаторов науки, так и в текстах комментариев пользователей, интересующихся научным материалом. Большинство слов могут быть заменены русским эквивалентом, однако наблюдается тенденция использования англицизмов.

Наиболее часто встречающиеся слова и словосочетания с пояснениями приведены в Таблице 3:

Таблица 3 – Videоблоги и научно-популярный контент

Сленг	Значение слова или словосочетания
Видеоблоги	
Жиза	жизненная ситуация.
Бомба	положительная оценка, взрыв эмоций на к. или ч.-л.
По фану	по приколу, в шутку.
Ваще тема	очень круто, интересно.
Пушка	синоним слова «круто».
Топовый	входящий в число лучших или популярных.
Огонь	выражение восхищения, одобрения.
Беспалевно	не быть замеченным в ч.-л., уличённом в ч.-л.

Рестик	ресторан
Дешевые понты	синонимы к словосочетанию: кичливость, хвастливость, гордыня.
Научно-популярный контент	
Варик	сокращение от слова «вариант».
Пруфы	(от англ. proof – доказательство) приводить доказательства.
Фейк	(от англ. fake – подделка, фальшивка) – что-то поддельное, не-настоящее.
Документалка	то же, что и документальный фильм.
Твист	(от англ. twist – поворот, кручение) резкий поворот сюжета, меняющий само восприятие происходящего.
Годнота (годный)	подойдет, подходящее что-то для чего-то.

Следует отметить, что любой из жаргонизмов можно встретить в комментариях к видео не только обозначенной, но и иной тематики, однако преобладающее число приведенных выше слов используется чаще всего в рамках конкретного сегмента.

Наибольшее количество случаев употребления сленга нами было отмечено в сегменте развлекательного контента, в то время как тенденция к использованию сленговых единиц в научно-популярной сфере прослеживается менее активно, в связи со спецификой содержания материалов познавательных видеороликов. Интернет-сленг является неотъемлемой составляющей нашей жизни и оказывает как положительное, так и отрицательное воздействие на нынешнее поколение. Способствуя распространению «внутрисетевой» лексики и расширяя возможности интернет-общения, пользователи стремятся сделать коммуникацию более краткой, простой и открытой, однако тем самым засоряют речь избыточным количеством заимствований. Неуместное употребление сленга в официальной обстановке, например, с преподавателем или руководителем на работе портит речь человека и впечатление о нем как личности и работнике. Запрет жаргонизмов невозможен, однако следует контролировать их использование ввиду наличия собственных средств в резерве языка.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/efremova-tolk.html/>. – Дата доступа: 07.03.2022.
2. Левикова, С. И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия / С.И. Левикова// «Бытие и язык»: Сборник статей по материалам международной конференции. – Новосибирск, 2004. – С. 167–173.
3. Энциклопедии, словари, справочники: Термины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.terminy.info/>. – Дата доступа: 07.03.2022.

**К содержанию**

**А. Г. ТРОФИМУК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Н. Стрижевич

## **ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО СТУДЕНТА**

Актуальность изучения сленга и способов его перевода в настоящее время не только не снижается, но и постоянно возрастает в условиях расширяющегося международного сотрудничества, глобализации и развития интернет-культуры. Сленговые выражения приносят в английский язык многообразие, свободу и даже делают беседу более интересной и оживленной.

Англоязычный сленг – это достаточно обширная сущность, состоящая из разных образований, одним из которых является американский сленг. Именно американский сленг занимает особое положение среди прочих вариантов англоязычного сленга. Одной из характерных его черт является его постоянное преобразование. Строй американского сленга намного подвижнее, чем британского. Американский сленг чаще всего представляет собой тонкие, высокомерные высказывания. Как правило, основными функциями сленга считаются: когнитивная, номинативная, экспрессивная, мировоззренческая, эзотерическая, идентификационная (сигнальная), функция экономии времени (языковой экономии).

Многие сленговые единицы не просто придумываются из ниоткуда, а создаются субкультурами путем придания уже существующим терминам новых особых значений и интерпретаций. Тем самым, процессы, благодаря которым слова становятся сленгом, предполагают, что слова в языке изменяют свою форму или значение. Также к этим процессам относится использование многочисленных средств выразительности таких как метафора, сравнение, народная этимология, искажение звуков в словах, обобщение, специализация, отсечение, использование акронимов, возвышение, метонимия, синекдоха, гипербола, заимствования из иностранных языков и игра слов.

Что касается лингвистических особенностей американского сленга, то нужно отметить, что главными способами словообразования являются словосложение, аффиксация и сокращение.

Из сленговых суффиксов особо следует отметить «-о», который не имеет специального значения, но придает словам своеобразный сленговый колорит: *botto* 'bottle', *blindo* 'drunk', *weirdo* 'weird person'. Суффикс «-ее», который в английском литературном языке имеет весьма ограниченное распространение, в американском сленге является очень продуктивным: *beatee*, *cookee*, *disappointee*. Еще одной типичной чертой американского

сленга можно назвать превращение ряда полнозначных слов в полусуффиксы. Так слово *monke* используется в качестве полусуффикса со значением ‘рабочий; механик’: *air monkey, company monkey, grease monkey*. Слово *happy* превратилось в полусуффикс со значением ‘энтузиаст, любитель’: *Car-happy, rock-happy, coin-happy*. Слово *head* метафорично отображает человека в словах, определяющих личные качества: ‘вспыльчивый’ *hothead* или ‘постоянно на что-то жалующийся’ *sorehead*, ‘новичок в каком-то деле’ *redhead*. Очень типично сокращение слов и образование так называемых *blends* типа *branch* ‘breakfast+lunch’. Усеченные слова: *def – definetly, pash – passion, toke – token* ‘затяжка при курении’, а также американские сленгизмы *pro, mike, pix* ‘pictures; photographs’.

Интересной особенностью молодежного сленга является возможность разрыва слов и использование в качестве своеобразного инфикса другого слова – *abso-bloody-lutely, inde-goddam-pendent*.

Особого внимания заслуживает та часть молодежного сленга, которая представляет собой эмоционально окрашенную лексику, чаще всего с насмешливой и иронической коннотацией. Например, сленговое *bacon* и *police* ‘полицейские’; *beef* и *complaint* ‘претензия, проблема’; *buffalo chick* и *fat female* ‘толстая женщина’, *mule with a broom* и *a very ugly girl* ‘очень некрасивая девушка’.

Исходя из ранее изученных материалов об особенностях молодежного англоязычного сленга, мы можем сделать вывод, что сленг делает речь более краткой, конкретной, эмоционально выразительной, а также служит своеобразным знаком принадлежности к определенной социальной среде. Общей чертой сленга является его негативная ценностная ориентация, общая для форм внутригруппового общения и социальных ситуаций использования сленга. Молодежный сленг является источником пополнения лексики американского варианта литературного языка и одним из элементов американской культуры. Языковые процессы, развивающиеся в этом виде сленга, делают его естественной экспериментальной лабораторией для наблюдения над языковыми изменениями в социальном контексте.

**К содержанию**

**Е. А. ХАБОВЕЦ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. В. Повх

**СЮЖЕТООБРАЗУЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ РОМАНА**

**Л.М. ОЛКОТТ «МАЛЕНЬКИЕ ЖЕНЩИНЫ»**

Сюжет (франц. *sujet* – предмет, содержание) – совокупность и ход всех происшествий, событий в повествовательных, драматических и нередко в

лирических произведениях. Основными элементами сюжета являются экспозиция, завязка, развитие действия и кульминация, и развязка; также может присутствовать пролог и / или эпилог [2]. Среди основных функций сюжета исследователи [1] выделяют следующие: объединение всех компонентов произведения в единую структуру, раскрытие характеров персонажей, создание динамичных образов; выявление и подчёркивание конфликта между персонажами; создание эффекта драматичности, комичности и т. п. Цель нашего исследования – проанализировать сюжет и основные сюжетобразующие элементы романа Луизы Мэй Олкотт «Маленькие женщины».

Экспозиция – элемент сюжета, содержащий описание места действия и персонажей. Из экспозиции романа «Маленькие женщины» мы узнаём, что четыре сестры семьи Марч и их мать живут в новом районе штата Массачусетс, на северо-западе США. Они очень бедны, но благородны. Потеряв все свои деньги, их отец служит капелланом во время Гражданской войны в США, вдали от дома. Экспозиция также содержит детализированные портретные характеристики всех четырёх сестёр, описание их семейных традиций и взаимоотношений. Такая расширенная экспозиция передаёт спокойную и благочестивую атмосферу царящую в доме, размеренный жизненный уклад семьи.

Отличительной чертой романа является то, что его сюжет представляет собой последовательность самостоятельных, логически завершённых эпизодов из жизни семьи (семейные театральные постановки, поездка на бал, знакомство с соседями, благотворительность, школьная жизнь и т. д.), каждая из которых расширяет и дополняет как общую картину, так и психологические характеристики главных действующих лиц. Сёстры Марч усердно трудятся, стремясь сохранить единство семьи, несмотря на бедность, войну, болезни и повседневные неурядицы. В начале романа жизнь сестёр как будто замерла – они словно находятся в состоянии перманентного ожидания чего-то важного, что непременно должно произойти и изменить их жизнь к лучшему, раскрасить её новыми красками. Они занимаются своими делами, работают, следят за домом, мечтают о будущем и стараются быть хорошими и благочестивыми людьми.

Одной из ключевых сцен для дальнейшего развития сюжета, по нашему мнению, является эпизод знакомства семейства Марч с соседом, мистером Лоренсом, и его внуком Лори, чьи отношения с Джо впоследствии составят одну из основных сюжетных линий романа. Завязкой данной линии становится момент, когда Джо приглашает лори принять участие в их ежегодной рождественской театральной постановке. С этого момента он становится уже не просто знакомым соседским мальчиком, а близким другом, практически братом.

Отношения между Лори и сёстрами впоследствии заложат основу ряда сюжетных конфликтов. Наиболее яркий из них – чувства Лори к Джо и

отсутствие взаимности с её стороны. Противоречие между дружеским отношением Джо к Лори и его влюблённостью формируется практически с момента их знакомства и неуклонно нарастает по мере развития сюжета. Лори рассматривает Джо как будущую жену. В свою очередь, для Джо Лори – просто приятель, с которым можно хорошо провести время, не заботясь о том, чтобы выглядеть и вести себя как подобает юной леди.

Развитие и усложнение сюжета включает ряд значимых событий в жизни четырёх сестёр и их друга. Лори уезжает учиться в колледж, обещая Джо, что ничего не изменится, однако всем очевидно, что изменения неизбежны. Важную роль играют также получение телеграммы о ранении отца и его приезд на Рождество, помолвка Мег и мистера Брука, отъезд Эми и тётушки Марч в Европу, в Джо – в Нью Йорк, а также болезнь Бет, что, как заметила Джо, изменило всё безвозвратно, хотя они этого ещё не понимали.

Через отъезды и расставаний подводит читателя к кульминации сюжета – смерти Бет. Несмотря на то, что Бет изначально была болезненной девочкой и, в отличие от сестёр, не строила планов на будущее, словно предчувствуя свою судьбу, её смерть проводит окончательную границу между прошлым и будущим. Символом завершения одного жизненного этапа и начала следующего становится книга, которую пишет Джо о своём детстве, вернувшись домой из-за границы, чтобы проститься с Бет.

После кульминации происходит постепенное движение к развязке и завершению всех основных сюжетных линий. Тётушка Марч умирает, Эми выходит замуж за Лори. Будущее Джо некоторое время остаётся неопределённым: она остаётся одна, живёт дома и заботится о родителях. Развязка сюжета ставит точку в судьбе Джо, последней из сестёр. Джо выходит замуж за профессора Байера, с которым она работала в Нью-Йорке, получает в наследство особняк тётушки Марч и открывает пансионат для мальчиков.

Таким образом, можно утверждать, что основными сюжетобразующими элементами романа выступают следующие эпизоды: описание дома и портретная характеристика сестёр (экспозиция), знакомство с Лори (развязка), болезнь и смерть Бет (кульминация), замужество Джо (развязка).

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левитан Л. С., Цилевич Л. М. Сюжет в художественной системе литературного произведения / Л. С. Левитан, Л. М. Цилевич. – Рига : Зинатне, 1990. — 512 с.
2. Химич, В. В. Введение в литературоведение: методическое пособие для студентов филологического факультета / В. В. Химич. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2003. – 26 с.
3. Alcott, L. M. Little Women / L. M. Alcott [Electronic resource] – Mode of access: [https://www.planetpublish.com/wp-content/uploads/2011/11/Little\\_Women\\_NT.pdf](https://www.planetpublish.com/wp-content/uploads/2011/11/Little_Women_NT.pdf). – Date of access: 25.02.2022.

**К содержанию**

**Л. Ш. ХОДЖАМЫРАДОВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

**СИНОНИМИЧЕСКИЙ РЯД В ЛИНГВИСТИКЕ**

Явление синонимии в терминологии как частный случай семантических изменений в последнее время рассматривается как ключ к пониманию основ мышления и процессов познания. Данное явление наиболее ярко и разносторонне отражает концептуальную модель мира в языке и культуре, так как слово соотносится с человеческим опытом, с процессом познания.

Мы согласны с определением синонимического ряда, данным А. В. Моисеенко, – «открытое объединение синонимичных лексических единиц, которое имеет иерархию, формируется вокруг определенной микротемы и основывается на совокупности интегральных и дифференциальных признаков» [1]. Другими словами, синонимический ряд – это два и более синонима, соотносимых между собой при обозначении одних и тех же явлений, предметов, признаков, действий. С лексико-грамматической точки зрения, в синонимические ряды могут быть включены только слова одной части речи, например, существительные (*applause, cheers, hands, plaudits, handclap, claps*) или же могут объединяться знаменательные слова и сочетания служебных слов с знаменательными, как это происходит в английском языке, например: *much/many, up to the chin, up to the eyes*. Но и в этом случае каждый из членов синонимического ряда выполняет сходные грамматические функции.

Синонимические отношения, наблюдающиеся у слов одной части речи, сохраняются и в том случае, когда от них образуются слова другой части речи. Например, синонимический ряд, образованный глаголами *think, meditate, reflect, consider, judge*, сохраняется и у производных существительных *thinking, meditation, reflection, consideration, judgment*; прилагательные синонимического ряда *kind, hearty, sincere* образуют производные существительные *kindness, heartiness, sincerity* и т. д. На первое место в синонимическом ряду обычно ставится определяющее по значению и стилистически нейтральное слово – доминанта (его еще называют стержневым, основным, опорным словом). Другие члены ряда уточняют, расширяют его семантическую структуру, дополняют ее оценочными значениями. Как мы можем рассмотреть на примере синонимического ряда: *die, pass away, join the great majority, take the ferry, kick the bucket, go the way of all flesh*, первое слово *die* является доминантой, выражает нейтральное значение, остальные слова могут иметь эмоциональную или стилистическую окрашенность. По мере их отдаления от нейтрального слова синонимы становятся все более ярко стилистически окрашенными.

Как можно заметить, структура синонимичных слов неоднородная, они бывают непроизводными (*kind*) и производными (*kindness*). Причем нередко те и другие объединяются в одном синонимическом ряду.

Членами синонимического ряда могут быть не только отдельные слова, но и фразеологические единицы, функционально равные слову и выражающие то же понятие: *to tease, to joke, to make fun of, to pull one's leg*.

По количеству слов синонимические ряды неодинаковы: в одних два-три слова, в другие включается большое число слов и выражений. Следует также отметить непостоянство, незамкнутость синонимических рядов. В них возможны изменения и дополнения, обусловленные протекающим процессом развития всей лексической системы [2, с. 34], что обусловлено экстралингвистическими факторами (социально-политическими, экономическими, культурными процессами) и связанными с ними лингвистическими особенностями (архаизацией лексических единиц и появлением неологизмов).

В заключение следует отметить, что роль синонимов весьма разнообразна и значительна. Они помогают уточнить, дополнить наши представления о предметах, явлениях действительности, ярче и разностороннее охарактеризовать их. Поэтому, чем богаче синонимические ряды, тем шире их границы, тем богаче язык, тем большие возможности он дает для творческого его использования. Синонимический ряд позволяет найти словесное выражение для каждого понятия во всем разнообразии его возможных оттенков. Чем больше укрепляется и развивается синонимический ряд, тем более возрастает возможность адекватного выражения какого-либо понятия.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моисеенко, А. В. Некоторые лингвоэкологические особенности субстандартной синонимии в английском и русском языках / А. В. Моисеенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-lingvoekologicheskie-osobennosti-substandartnoy-sinonimii-v-angliyskom-i-russkom-yazykah/viewer>. – Дата доступа: 13.03.2022.

2. Голикова, Ж. А. Лексикология и фразеология современного английского языка : практикум / Ж. А. Голикова. – Минск : Новое знание, 2006. – 205 с.

**К содержанию**

#### **О. В. ЦАРУК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина  
Научный руководитель – Н. Н. Столярчук

#### **СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ ДЖ. ФАУЛЗА «ВОЛХВ»**

Романы Джона Фаулза, представителя английского постмодернизма, получили широкую известность во всем мире. Ключевая тема в его творче-

стве связана с проблемой становления личности, обретения ею самосознания как необходимого условия свободы. По мнению писателя, литература должна содействовать духовному совершенствованию человека, быть серьезной и гуманной.

Роман «Волхв» («The Magus», 1966, 1977) считается одним из самых значимых произведений английской литературы второй половины XX века (Дж. Фаулз подверг роман значительным переделкам в 1977 году) благодаря своему историческому контексту и психологической напряженности. Это роман о воспитании чувств, остросюжетное, насыщенное элементами детектива и фантастики повествование о поиске героем своего «я» в процессе самопознания. Роман имеет очень сложную временно-пространственную организацию. Автор играет со временем и пространством, создавая их виртуальную репрезентацию с позиций конструктивизма, когда реальность интересна не сама по себе, а сквозь призму отношений человека и реальности, в которой он живёт. Роман «Волхв» является образцом сложной организации художественного времени и пространства.

Значимую роль в реализации идейного замысла произведения играет хронотоп «остров», который и является ключевым пространственным образом в произведении. Дж. Фаулз использует пространство острова для того, чтобы соединить и современную эпоху, и время Шекспира, и XVIII век, и Античность. Остров служит и катализатором духовных возможностей главного героя романа Николаса Эрфе. Время и пространство даны через восприятие героя. Автор не только создает внешнюю среду, в которую он погружает своих персонажей, но отображает и их внутренний мир, их мысли и эмоции, связанные с личностными переживаниями по поводу конфликта в заданной пространственно-временной точке сюжетной линии. Лейтмотивом эмоционального поведения главного героя произведения является внутренняя дисгармония. Переживаемый им личностный кризис заставляет его покинуть Лондон и отправиться в поисках самого себя в другое место для того, чтобы начать новую жизнь. Этим местом становится греческий остров Фраксос. Именно на острове Николас Эрфе проходит через моральные испытания и начинает постигать смысл собственной жизни. Образ острова имеет двойственный смысл. С одной стороны, это место изоляции и одиночества, а с другой – безопасное место, где можно укрыться от мира хаоса. Помещая своего героя в пространство острова, автор заставляет его пройти через лабиринт загадок и хитросплетений в поисках самого себя. Николас Эрфе совершает символическое путешествие по лабиринтам подсознания, итогом которого становится обретение собственного «я».

Таким образом хронотоп «остров» в романе «Волхв» соответствует одной из концепций постмодернизма, основанной на признании многомерного образа реальности и отсутствия единственно верной трактовки тех или иных

событий. В рамках этого хронотопа Дж. Фаулз создает особое пространство игры, в котором читателю предлагаются «лабиринты» идей и смыслов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фаулз, Дж. Волхв / Дж. Фаулз. – М. : АСТ, 2004. – 700 с.

**К содержанию**

#### **Л. С. ЦЫГАНОК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

### **КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ**

Начиная с 70-х годов XX века, в лингвистике наблюдался поворот к социальному и функциональному аспектам анализа языка. В сферу интересов лингвистов вошел анализ механизма его использования для достижения целей, возникающих в процессе социального взаимодействия. Основной задачей научных исследований стало изучение не устройства языка, а его функционирования. Эту парадигму анализа речевого общения образуют, прежде всего, теория речевой деятельности и теория речевых актов. Именно теория речевой деятельности позволила учесть влияние социальных характеристик общения на структуру высказывания, раскрыть сущность речевого общения в контексте социальной ситуации. Развитие способности к общению не может ограничиваться языковой компетенцией – знанием языковых средств и правил оперирования ими в соответствии с законами конкретного языка.

Ярко выраженная прагматическая направленность лингвистических исследований 1970–1980-х годов проявилась и в методике обучения иностранным языкам. Методические подходы приобрели ярко выраженный коммуникативный характер. Методисты, стоящие на позициях коммуникативного подхода, вслед за лингвистами стремятся опереться на социальные и функциональные аспекты использования языка в конкретных ситуациях речевого общения. При этом естественная коммуникация в процессе обучения языку нацелена на формирование коммуникативной компетенции – способности и готовности обучающихся к общению на изучаемом языке с учетом ситуативных и личностных факторов, детерминирующих специфику иноязычного речевого поведения.

Таким образом, начиная с 70-х годов XX века, принцип коммуникативности становится ведущим методическим принципом обучения. Согласно этому принципу, обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных; при этом цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятель-

ность) выступают в тесном взаимодействии. Следовательно, реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации, что предполагает решение на занятиях реальных задач общения с целью включения обучающихся в коммуникацию на изучаемом языке и подготовку к решению важных для них коммуникативных задач. Формирование же коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности дает основание считать коммуникацию не только целью, но и средством достижения поставленной цели обучения.

Очевидно, что следование принципу коммуникативности предполагает организацию активной творческой деятельности: постоянное обращение к языку как средству общения, широкое использование коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям, отражающим интересы обучающихся, и творческим видам заданий, представлению учебного материала на основе речевых интенций, параллельное усвоение языковой формы и ее функции в речи.

С реализацией анализируемого принципа связана не только задача развития у обучающегося умения вести себя (вербально) как носитель изучаемого языка (в рамках требований, предъявляемых к конкретному этапу обучения и типу учебных заведений). Важным является развитие способности и готовности осуществлять общение и адекватно взаимодействовать с представителями иных культур и социумов (на разных уровнях). Другими словами, принцип коммуникативной направленности ориентирует современный образовательный процесс на развитие поликультурной языковой личности, способной и готовой эффективно участвовать в межкультурном общении.

Вопросы методической подготовки преподавателя иностранных языков приобретают в такой ситуации особое значение: теоретические положения методики необходимо умножать на хорошее владение иностранным языком и позитивные личностные характеристики. Более того, при всем многообразии вариантов обучения и обучающих средств в новых педагогических условиях преподавателю придется действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором методической системы, которую, к тому же, нужно адаптировать к конкретным условиям обучения.

Новая образовательная «идеология» требует переосмысления методических проблем с точки зрения обучающегося: процессов овладения языком в различных учебных условиях. Получением объективных данных овладения языком, подкрепленных не столько эмпирическими исследованиями на материале конкретного языка, сколько теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс овладения иностранным языком независимо от конкретных условий обучения, и занимается лингводидактика.

**К содержанию**

**А. Д. ЧЕРНЫШЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. Н. Столярчук

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АЛЛЮЗИИ  
В РОМАНЕ ДЖ. КЕРУАКА «НА ДОРОГЕ»**

Аллюзия – стилистическая фигура, содержащая указание, аналогию или намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи. Таким способом аллюзия внедряется в текст или ораторскую речь необходимый подтекст.

Когда заимствуются элементы другого текста, которые отсылают к исходному тексту, появляются определенные знаки, которые читателю необходимо расшифровать, чтобы понять авторский замысел.

Аллюзия схожа с цитированием. Их часто путают, но разница есть. В случае с цитатой мы получаем точное воспроизведение текста, тогда как аллюзия – это заимствование части текста, которая не представляет целостного компонента, благодаря чему происходит узнавание необходимой отсылки в конечном тексте. В цитате есть информация прямая и открытая, а для понимания аллюзии необходимы определенные знания, иногда узкоспециализированные, нужны некоторые усилия для её обнаружения. Цель применения аллюзии – аналогии между вновь созданным произведением и уже существующими.

Аллюзия должна обладать следующими характеристиками, чтобы быть понятной читателю или слушателю:

1. быть распознаваемой, то есть она не должна быть слишком замаскированной;
2. быть понятной – автор должен указать источник, на который он ссылается, чтобы по желанию читатель сам мог ознакомиться со значением в полной мере;
3. быть введенной в контекст корректно. Для этого от автора требуется изменение структуры произведения.

Способы выражения аллюзии в литературном произведении могут быть различными. Так, с помощью определенных стилистических приемов автор может ссылаться не только на общеизвестное литературное произведение, но и на какой-либо исторический факт. Различные элементы библейских или мифических сюжетов могут выполнять роль аллюзии. Единой трактовки и классификации нет. Художественные образы, которые являются одним из способов выражения аллюзии, могут быть мифологическими, библейскими, историческими, литературными, философско-эстетическими, эмпирическими.

Рассмотрим способы выражения аллюзии, которые используются в романе Джека Керуака «На дороге». Следует отметить, что главные герои романа носят аллюзивные имена и фамилии.

**Dean Moriarty** – Дин Мориарти – главный герой романа. Дин Мориарти списан с Нила Кэссиди, одного из основателей движения битников. Парень из Денвера, полу-невежда, полу-интеллектуал, успевший отсидеть тюремный срок за угон машин. Имя и фамилия персонажа произведения означает «искусство смерти». Однако, насколько мы знаем из текста, Дин не встречал в драки и по ходу романа нет описания ни одной потасовки. Но Дина в его дорожных приключениях часто подозревают полицейские. Их в романе называют «Шерлоками-любителями»: *“They tried some amateur Sherlocking by asking the same questions...”* [1]. Здесь используется литературная аллюзия на знаменитого литературного персонажа. Фамилию Мориарти носит злодей-профессор в рассказах Конан Дойла, один из деятелей преступного мира, имя так же созвучное (Джим – Дин).

**Salvatore Paradise** – Сальваторе Парадайз – прототипом этого героя стал сам Дж. Керуак. Выбор такого имени не случаен. Дж. Керуак рос в религиозной католической семье. Полное имя Сальваторе значит «Спаситель»; фамилия Парадайз означает «Рай». В этом случае используется библейская аллюзия. Это продиктовано основой религиозного воспитания, которая пронизывает и многие другие аспекты романа.

**Carlo Marx** – Карло Маркс – еще один герой, прообразом которого стал Аллен Гинзберг. Имя Карла Маркса указывает и на еврейское происхождение Гинзберга, и на его политическое мировоззрение. Стихи Карла Маркса, которые вскользь упоминает Дж. Керуак, – это настоящие стихи Гинзберга. Тут используются литературные и исторические аллюзии, относящиеся к таким произведениям А. Гинзберга, как «Голос Рока», «Странник в Саване».

Часто Дж. Керуак дает аллюзии на произведения известных писателей, поэтов, философов (Ф. Кафка, Ф. Достоевский, У. Шекспир, Дж. Лондон). Например, аллюзия на знаменитое высказывание Ф. Ницше: «*Бог умер*». Герои романа противопоставляют свои убеждения популярной точке зрения. Они практически спорят с самим Ф. Ницше. Аллюзия не очевидна, но ее можно увидеть в высказываниях главных героев: *“And of course, now no one can tell us that there is no God. I know and you know God exists”* [1].

Еще один пример аллюзии – упоминание известного писателя Э. Хемингуэя: *“Composing his latest Hemingwayan short story”* [1]. Эта фраза отражает отношение Керуака к устоявшимся нормам в литературе и намекает на определенное презрение и насмешку.

Таким образом, наиболее яркими и узнаваемыми примерами аллюзии в романе Дж. Керуака «На дороге» являются имена главных героев, а также ссылки на известные литературные произведения и упоминание имен и

фамилий известных писателей. Будучи представителем литературы битников и нарушая все устоявшиеся нормы создания литературного произведения, Дж. Керуак продолжает вести диалог с известными авторами, создававшими свои произведения ранее.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kerouac, J. On the road / J. Kerouac [Electronic resource]. – Mode of access: <https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/341277-3-jack-kerouac-on-the-road.html#text>. – Date of access: 2.03.2022.

#### К содержанию

### Г. С. ШАЛАМЦКАЯ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна  
Навуковы кіраўнік – М. У. Гуль

### ТЭМАТЫЧНЫЯ ГРУПЫ НЯМЕЦКАМОЎНЫХ ЗАПАЗЫЧАННЯЎ У СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Сацыяльнымі перадумовамі для запазычвання можна лічыць цесныя эканамічныя, палітычныя і культурныя кантакты народаў, а таксама ўзнікненне новых з’яў і прадметаў, якія вядуць да пашырэння лексічнага запасу той ці іншай мовы.

Як вядома, існуюць два асноўныя шляхі пранікнення запазычанняў у мову-рэцыпіент: пісьмовы (кніжны) і вусны. Так, пісьмовы шлях прадугледжвае пранікненне лексічных адзінак праз пісьмовую крыніцу і літаратуру, у сваю чаргу, вусная перадача слоў адбываецца пры непасрэднай камунікацыі носьбітаў розных моў. Аднак варта разумець, што словы, якія прыйшлі вусным шляхам, не заўсёды з’яўляюцца агульнаўжывальнымі, часта іх прымяненне абмяжоўваецца пэўнай тэрыторыяй. У параўнанні з імі, запазычанні, якія замацаваліся на пісьме, кадыфікуюцца і набываюць статус літаратурных адзінак.

У мовазнаўстве звычайна вылучаюць прамыя і апасродкаваныя спосабы запазычвання. Прамое запазычванне адбываецца пры непасрэдным кантакце дзвюх моў без удзелу мовы-пасрэдніка. Так, беларуская мова ўступала пераважна ў кантакты з блізкароднаснымі мовамі (рускай і польскай). Апасродкаванае запазычванне прадугледжвае наяўнасць мовы- пасрэдніцы, праз якую новыя лексічныя адзінкі пераходзяць у іншую мову. Так, дзякуючы пасрэдніцтву рускай і польскай моў былі запазычаны многія тэрміны інтэрнацыянальнага паходжання: *агітацыя, анатомія, антаганізм, антрапалогія, астраномія, батаніка, геалогія, дэпутат, ідэалогія, крытыка, мінералогія, міністр, нацыя, педагогіка, прэзідэнт, раманс, рандо, санет, тэрор* і іншыя [1, с. 95–96].

Беларуская і нямецкая мовы кантактавалі яшчэ ў старажытныя часы, пачынаючы з XIII па XIV ст., калі існавалі прамыя гандлёвыя сувязі насельніцтва паўночных гарадоў Беларусі з прыбалтыйскімі немцамі. А. І. Жураўскі адзначае, што “увоз нямецкімі купцамі ў гарады Беларусі тавараў і вырабаў суправаджаўся, безумоўна, і замацаваннем у беларускай мове адпаведных нямецкіх слоў”, аднак дзеля таго, што пісьмовыя помнікі таго часу не захоўвалі нямецкія запазычанні, вызначыць пласт гэтага тыпу не прадстаўляецца магчымым нават прыблізна [2, с. 77].

Пачатак фарміравання старабеларускай літаратурнай мовы прыпадае на XIV ст. Адною з крыніц папаўнення слоўнікавага саставу старабеларускай мовы з’яўляліся запазычанні, якія пранікалі з іншых славянскіх і неславянскіх моў. Германізмы складаюць даволі значны пласт запазычанай лексікі старабеларускай мовы. У тэматычным плане шматлікія германізмы адносяцца да бытавой і гаспадарчай лексікі (*пантофля, пончоха, фартухъ*); будынкі і часткі будынкаў (*гута, кганокъ, крама, ратуша, шиба, шпиталь*); збудаванні (*шахта*); інструменты, прылады (*крук*); рэчывы (*паперъ, салетра*). Вялікую групу ўтвараюць германізмы, якія называюць асоб на адміністрацыйных і вайсковых пасадах, а таксама згодна з іх прафесійнай дзейнасцю: *бурмістръ, канцлеръ, маршалокъ, оберстерлейтенантъ, офицеръ, почтмайстръ, ротмістръ; барберъ, маляръ, слесаръ*.

У сучаснай беларускай літаратурнай мове існуюць германізмы, якія шырока ўжываюцца ў розных тэматычных групах.

Так, у ваеннай сферы сустракаюцца такія словы, як *агрэсар* (ням. Aggressor), *атака* (ням. Attack), *вахта* (ням. Wache), *гільза* (ням. Hülse), *маршыраваць* (ням. marschieren), *правіянт* (ням. Proviant), *унтэр-афіцэр* (ням. Unteroffizier), *штаб* (ням. Stab), *штурм* (ням. Sturm), *юнкер* (ням. Junker) і інш.

У адміністрацыйнай лексіцы беларускай мовы зафіксаваны наступныя нямецкамоўныя словы: *архіў* (ням. Archiv), *кааператыў* (ням. Cooperative), *кантора* (ням. Kontor), *кантракт* (ням. Kontrakt), *натарыус* (ням. Notar), *ордэр* (ням. Order), *штраф* (ням. Strafe) і інш.

У гандлёва-эканамічную галіну былі запазычаны такія словы, як *банкiр* (ням. Bankier), *біржа* (ням. Börse), *бухгалтар* (ням. Buchhalter), *вэксаль* (ням. Wechsel), *гандаль* (ням. Handel), *інвестыцыя* (ням. Investition), *крэдыт* (ням. Kredit), *маклер* (ням. Makler), *прэйскурант* (ням. Preiskurant) і інш.

У будаўнічай сферы вылучаюць такія словы нямецкага паходжання, як *анкер* (ням. Anker), *бальверк* (ням. Bollwerk), *брандмаўэр* (ням. Brandmauer), *букса* (ням. Buchse), *вентыль* (ням. Ventil), *кабель* (ням. Kabel), *карніз* (ням. Karnies), *лобзік* (ням. Laubsage), *панэль* (нем. Paneel), *планка* (ням. Planke), *рама* (ням. Rahmen), *фахверк* (ням. Fachwerk), *шпатэль* (ням. Spatel), *шыфер* (ням. Schiefer) і інш.

Бытавая сфера ўключае наступныя запазычанні: *галстук* (ням. Halstuch), *каструля* (ням. Kasserolle), *клейстар* (ням. Kleister), *колба* (ням. Kolben), *крэйда* (ням. Kreide), *куфар* (ням. Koffer), *лейцы* (ням. Leitseil), *махляваць* (ням. makeln), *меркаваць* (ням. merken), *пампушка* (нем. Pfannkuchen), *пенал* (ням. Pennal), *пергамент* (ням. Pergament), *пластылін* (ням. Plastilin), *пластыр* (ням. Pflaster), *фаерка* (ням. Feuer), *факел* (ням. Fackel), *фарба* (ням. Farbe), *швабра* (ням. Schwabber), *шуфляда* (ням. Schublade) *шырма* (ням. Schirm) і інш.

Спартыўная галіна прадстаўлена словамі *бліцтурнір* (ням. Blitzturnier), *бундэсліга* (ням. Bundesliga), *гантэль* (ням. Hantel), *гросмайстар* (ням. Großmeister), *мітэльшпіль* (ням. Mittelspiel), *фехтаваць* (ням. fechten), *цугцванг* (ням. Zugzwang), *цэйтнот* (ням. Zeitnot), *штанга* (ням. Stange), *шпагат* (ням. Spagat), *эндышпіль* (ням. Endspiel) і інш.

Нямецкія запазычанні сустракаюцца таксама і ў культурнай сферы: *анилаг* (ням. Anschlag), *гастролі* (ням. Gastrolle), *камертон* (ням. Kammerton), *канцэртмайстар* (ням. Konzertmeister), *капельдынер* (ням. Kapelldiener), *кіно* (ням. Kino), *кірмаш* (ням. Kirchmesse), *кіч* (ням. Kitsch), *клавір* (ням. Klavier), *музыкант* (ням. Musikant), *музіцыраваць* (ням. musizieren), *лейтматыў* (ням. Leitmotiv), *лозунг* (ням. Losung), *мальберт* (ням. Malbrett), *маляваць* (ням. malen), *танец* (ням. Tanz), *унтэртон* (ням. Unterton), *флейта* (ням. Flöte) і інш.

Такім чынам, нямецкая мова аказала даволі значны ўплыў на лексіку беларускай мовы, пра што сведчыць наяўнасць запазычанняў у такіх сферах, як адміністрацыйная, бытавая, будаўнічая, ваенная, гандлёва-эканамічная, культурная і інш.

#### СПІС ВЫКАРАСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Лексікалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. А. Я. Баханькова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 463 с.
2. Жураўскі, А. І. Лексіка нямецкага паходжання ў беларускай пісьменнасці XV–XVII стст. / А. І. Жураўскі // Германізмы ў беларускай мове / склад.: А. А. Прыгодзіч, М. Р. Прыгодзіч, Г. Гэнчэль; пад рэд. М. Р. Прыгодзіча. – Мінск, 2015. – С. 60–72.

**К** **содержанию**

**А. А. ШПАК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. Н. Столярчук

### **СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОМАНЕ Д. ТАРТТ «ЩЕГОЛ»**

Донна Тартт – американская писательница, эссеист и критик, автор романов «Тайная история» и «Милый друг», но наибольшую популярность получил её роман 2013 года «Щегол», удостоившийся в 2014 году Пулитцеровской премии.

В романе «Щегол» сочетаются черты классического романа воспитания и новейшей прозы о взрослении. Черты классического романа воспитания обнаруживаются в сюжетности, системе второстепенных персонажей, а черты новейшей прозы о взрослении воплощаются в способе повествования, сюжетно-образующем мотиве преображения (взросления) главного героя. События в романе сосредоточены вокруг Теодора Декера, чей мир перевернулся после террористической атаки на музей искусств, в котором погибла его мать. По настоянию умирающего старика Тео выходит из музея с картиной Карела Фабрициуса «Щегол». В течение следующих 14 лет картина станет для него тяжёлой ношей и одновременно единственной связью с матерью.

Особенностью романа является интертекстуальность. Огромное количество цитат и аллюзий в романе позволяет взглянуть на историю мальчика не только как на увлекательное литературное произведение, но и как на полотно, связанное с различными иными произведениями.

Термин «интертекстуальность» был введён в международный научный обиход французской исследовательницей Юлией Кристевой в 1966 году. Она утверждала, что любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста. В свою очередь Р. Барт заявляет, что «основа любого текста – это ввод в прочие тексты, кодов и знаков» [1, с. 123]. Он считает, что во время создания и прочтения текст является олицетворением огромного количества прочих текстов, просто они утрачивают отпечатки своего происхождения. Исходя из этого, «любой текст – это интертекст, в котором можно отыскать другие тексты во всевозможных формах. Каждый текст – это новая форма, построенная из старых цитат. Аллюзии и реминисценции из других произведений демонстрируют принцип нонселекции и создают целостный гипертекст» [1, с. 123].

Не следует понимать, что «интертекстуальность» сводится к простой цитатности. «Цитатность – лишь одно из стилевых проявлений интертекстуальности» – подчёркивал Г. Косиков [2, с. 39]. В свою очередь немецкие исследователи У. Бройх, М. Пфистер наряду с явной и скрытой цита-

цией выделили такие формы литературной интертекстуальности как заимствование, переработка тем и сюжетов, перевод, плагиат, аллюзия, подражание, пародия, инсценировка, использование эпитафий, заглавие, предисловие либо послесловие и т. д. В каждом тексте, как правило, пересекаются все типы межтекстовых отношений, при этом некоторые из них могут быть выражены с разной степенью интенсивности. В данной статье рассмотрим специфику проявления паратекста как одного из способов реализации авторского задания и стратегии текста.

Паратекстуальность, согласно Ж. Женетту, – это «элементы, которые лежат на пороге текста и призваны подготовить и направить читательское восприятие текста в нужном направлении» [3, с. 81].

В силу своей особой роли паратекст часто обладает свойствами неоднозначности, метафоричности, выразительности, которые следует учитывать при анализе текста. Паратекст может содержать интертекстовое включение, которое необходимо распознавать. Технические, вспомогательные элементы текста – эпитафий, ремарки, заглавия и т. д., могут играть важную роль в смыслообразовании, нести основную художественную нагрузку. В особенности это касается обязательной внетекстовой единицы как заглавие.

Заглавие текста, его название как предтекстовая единица, часто становится ключевой фразой или словом, инициирующим смысловые уровни текста. Как отмечают некоторые исследователи, заглавие текста представляет собой его неотделимую часть и содержит важнейшую информацию, определяющую содержательный план всего произведения.

Каждый текст имеет своё пространство смыслов, реализуемое через широкий подтекст, контекст, интертекстуальные отсылки и паратекстуальные элементы. Так, в романе «Щегол» присутствуют почти все основные способы художественной реализации паратекста – это заглавие, аннотация, посвящение, благодарности, главы с названием, разделённые на пронумерованные части, содержание, информация об авторе и его книге, отзывы, сноски. Заглавие становится ключом, инициирующим движение текста и постижение его смыслов, оно имеет важное значение для понимания всей интриги текста в целом. Оно отражает элементы личной судьбы героя, совпадает с художественным заданием романа как трансляции мысли автора о роли искусства в жизни каждого человека. Привязывая название текста к истории маленькой картины Фабрициуса, Донна Тартт сопоставляет судьбу пленённой птички с цепью, связавшей жизнь главного героя, мальчика Тео, с украденным полотном. Пряча и спасая «Щегла», Тео относится к нему как к символу неумиряющей красоты, знаку его любви к погибшей матери, как к иконе и тайне. Сам факт обладания этой картиной придаёт ему силы, а его существованию отдельный смысл.

Конкретность заглавия текста не ограничивает пространства в его восприятии. «Своей занимательностью роман обязан приёму жанровой матришки: в нём упаковано несколько потенциальных романов разного рода» [4]. Центральную историю Тео Декера можно охарактеризовать как психологический роман о пережитой трагедии, неприкаянном сиротстве и обретении очага в лице антиквара Хоби. В этом ракурсе роман имеет смысловые параллели с традицией сиротских мелодрам, серьёзно переосмысленных Донной Тартт. Например, мальчик с украинско-польскими корнями Борис, ставший для Тео другом, «беспризорный сын русского эмигранта, говорящий на всех языках, – готовый герой плутовского романа» [4]. Кроме этих жанровых характеристик «Щегол» имеет признаки романа воспитания, любовной истории, интеллектуального романа и детективного триллера. Собственно, роман «Щегол» – это история о жизни мальчика, потерявшего мать и семью, но получившего картину с птицей как знак спасения, противостояния смерти. Так название картины, вынесенное в заглавие текста, распространяет свой смысл на историю, прослеженную в судьбе Тео. Книга и картина взаимодополняемы, они вступают в смысловую переключку. Заглавие этого романа Донны Тартт, как видим, – одно слово – имеет множество смыслов, которые обнаруживаются в различных событиях. Таким образом, мы видим, что паратекстуальный механизм в романе Донны Тартт «Щегол» стал более разнообразным и оригинальным.

Анализ интертекстуальных включений в структуре романа Донны Тартт свидетельствует об их текстообразующей функции и определяющей роли в раскрытии авторского замысла.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1994. – 323 с.
2. Косиков, Г. К. Поэтика и герменевтика / Г. К. Косиков // Вопросы литературы. – 1993. – №2. – С. 37–42.
3. Женетт, Ж. Палимпсесты: литература во второй степени / Ж. Женетт // Фигуры: Работы по поэтике: в 2 т. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – С. 79–93.
4. Бабицкая, В. «Щегол» Донны Тартт: время ничего не значит [Электронный ресурс] / В. Бабицкая // Афиша Daily. – 11 декабря 2014. – Режим доступа: <https://daily.afisha.ru/archive/vozduh/books/shchegol-donny-tartt-vremya-nichego-ne-znachit/>. – Дата доступа: 22.03.2022.

**К содержанию**