

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**«БРЕСТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ  
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ:  
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Сборник научных статей*

**Брест 2015**

УДК 37.091.3

ББК 74.580

П 84

**Н а у ч н ы й р е д а к т о р:** кандидат филологических наук, доцент  
**В.И. Рахуба**

**Рецензенты:** доктор филологических наук, профессор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
**В.И. Сенкевич;**  
кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
**П.Н. Резько**

**Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в вузе:**  
П-84 **опыт, проблемы, перспективы:** сб. науч. ст. / Под общ. ред. В.И. Рахубы. –  
Брест: Изд-во БрГТУ, 2015. – 88 с.

**ISBN 978-985-493-350-4**

Сборник включает статьи преподавателей вузов и сузов Республики Беларусь и Украины. Сборник содержит как статьи обзорно-аналитического характера, так и работы, освещающие результаты завершённых исследований. Тематика сборника охватывает вопросы теории германских и профессиональной иноязычной подготовки студентов.

Рекомендуется для преподавателей учебных заведений, аспирантов, учителей иностранного языка, студентов педагогических специальностей.

Ответственность за содержание публикуемых статей несут авторы.

УДК 37.091.3

ББК 74.580

ISBN 978-985-493-350-4

## РАЗДЕЛ 1. Актуальные проблемы теоретического и прикладного языкознания

УДК 811.112.2'42

Вербичкая Т.Д., Никифоренко И.В. (г. Одесса, Украина)

### РЕАЛИЗАЦИЯ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ В ФЕДЕРАТИВНОМ НЕМЕЦКОМ ТЕЛЕДИСКУРСЕ

Современные подходы к пониманию коммуникации как смысловому взаимодействию, погруженному в социально-культурные условия, существенно изменяют традиционное отношение к специфике текстов, созданных в рамках различных институциональных дискурсов. Любой дискурс порождает текст – конкретный материальный объект, отображающий специфику взаимодействия людей при создании информационной среды в той или иной сфере деятельности. Иницирует же процесс общения не стремление человека передать информацию, те или иные сведения о внешней (по отношению к нему) реальности, а стремление сделать свои интенциональные состояния не только понятными другому, но, в подавляющем большинстве случаев, разделенными, принятыми другими людьми [3, с. 13].

Реальность жизни языка, его соотношение с индивидуальностью конкретной личности демонстрирует необходимость сбалансированного учета принципов дискурсоцентризма и антропоцентризма, исходя из базовой эпистемы современного гуманитарного знания – диалогичности, обеспечивающей активность субъектов в коммуникативном процессе. В наибольшей мере тенденцию дискурсоцентризма воплощает сфера массовой коммуникации, обладающая мощной персуазивностью и реализующая воздействие на личность не только посредством языка, но главным образом – путем тиражирования идеологии тотальных и господствующих дискурсов, их схем, шаблонных мыслей, образов, метафор, оценок и т.п. По мнению Е.А. Селивановой, «наибольшим персуазивным потенциалом среди средств массовой коммуникации обладает телевидение...» [4, с. 432-433].

Язык СМИ относят к одной из основных форм языкового существования. Как известно, в немецких СМИ используется немецкий произносительный стандарт, который представлен в устной речи дикторов и модераторов-профессионалов (*Modellsprecher in Massenmedien*) и ориентируется на кодифицированную норму (*Kodizes*) [8, с. 131]. Именно анализ дискурсов массовой коммуникации позволяет делать выводы о языковой компетенции говорящих и тех тенденциях в языке, которые наблюдаются в данный момент [2, с. 6]. Поставляя соответствующую информацию, СМИ включаются в процесс и результаты социальной коммуникации, при этом – выбор конкретных языковых средств, связанный с определенной оценкой действительности, существенно влияет на процесс ее восприятия.

В анализируемом нами материале (телевизионных ток-шоу) реализовывались все виды функций естественной устной интеракции, в которой обнаруживаем различные модальные частицы. Цель настоящей работы заключалась в определении особенностей коммуникативно-прагматического значения частиц на основе немецкого теледискурса.

Объектом нашего исследования выступает звучащая речь носителей произносительного стандарта в федеративном немецком теледискурсе, а в качестве предмета – реализация немецких модальных частиц в устной интеракции.

В немецком теледискурсе представлены два вида говорения: подготовленная речь (*Moderation / memoriertes Sprechen*), которая используется модераторами, и неподготовленная речь (*frei produzierendes Sprechen*), которая чаще всего звучит из уст участников ток-шоу [8, с. 131]. Ток-шоу – это разговорное явление, во время которого происходит общение ведущего-модератора с участником/участниками, приглашенными в студию, и которое предполагает вопросы и ответы, а также возможный анализ высказанного по поводу той или иной темы [7, с. 108].

Выступая в качестве междисциплинарной категории, телевизионный дискурс предстает не только в качестве некоторого набора языковых и визуальных знаков, но и как социокультурный феномен. Будучи социальным знаком или объединением таковых в определенной семиотической системе, телевизионный дискурс как комплексный знак, как своеобразное «произведение искусства» сообщает информацию, оказывает воздействие, и таким образом является своеобразным дискурсом, отражающим комплексное взаимодействие вербального и визуального, погруженное в конкретное социально-институциональное пространство.

Из всех средств массовой информации телевидение представляет собой такую модель коммуникации, которая сходна с обыкновенной моделью межличностного общения, если исходить из известной схемы Р.О. Якобсона [6, с. 11]. Каждый речевой акт предполагает создание говорящим именно на данный конкретный случай коммуникативно-прагматического пространства с конкретным составом его элементов [5, с. 80].

Вопросы, связанные с изучением модальных частиц (МЧ) немецкого языка, относятся к ряду настолько сложных проблем, что их решение не зависит от количества посвященных им трудов, а требует постоянного и глубокого анализа с учетом современных лингвистических направлений не только общетеоретического коммуникативного плана, но и прикладного характера.

Известно, что характерной особенностью звучащей немецкой речи вообще и теледискурса, в частности (а в особенности – ток-шоу), является эмоционально выраженная модальность. Собеседники открыто демонстрируют свое отношение к тому, что они говорят и слышат, при этом обычно не ограничиваются только запросом фактической информации или ее сообщением. Говорящий стремится как-то повлиять на партнера по коммуникации, передать ему свои чувства и настроения, побудить его к каким-то действиям. Важную роль играет при этом интонация, мимика и жесты, а для выражения субъективного отношения к содержанию высказывания служат различные лексические индикаторы, в частности, модальные частицы.

Актуальность данного исследования определяется общей направленностью современного языкознания на изучение проблем дискурсивной компетенции в условиях плюрицентризма, где на первом плане – звучащая речь (телевидение, радио, интернет), которая приводит к развитию перцептивных и артикуляторных субкомпетенций (*Teilkompetenzen*). Понимание синергетического характера языковой системы в целом, ее способности к саморазвитию и саморегулированию, и возрастающий интерес лингвистов к проблеме частиц являются основополагающими моментами для ее правильного декодирования [9, с. 62].

В связи с тем, что употребление МЧ тесно связано с прагматической стороной общения, особенности их коммуникативного значения и влияния на просодическую организацию высказываний характеризуют немецкую речевую культуру в целом. В теледискурсе, где планирование и реализация высказываний обусловлены рядом лингвистических и экстралингвистических факторов, говорящие прибегают к самым разным средствам вербального и невербального выражения для достижения своего коммуникативного намерения. Речь немецкого теледискурса мгновенно реагирует на языковую моду и узус, выполняя роль своеобразной модели устной интеракции, активно влияет на произносительную норму, а также предпочтения носителей языка.

Для частиц немецкого языка выполнение прагматических функций является категориальным признаком, поэтому их можно рассматривать в качестве служебных слов с первичными прагматическими функциями при построении дискурса.

Несмотря на то, что в настоящее время наличие класса частиц уже не оспаривается большинством лингвистов, как в германистике, так и в русистике до сих пор отсутствует единое, общепринятое определение лингвистического статуса частиц вообще как особой разновидности служебных слов и термина «модальная/оттеночная/иллокутивная/коммуникативная/прагматическая/пре-суппозитивная/дискурсивная частица», в частности. Вопрос, связанный с определением критериев выделения частиц в самостоятельную часть речи, также является дискуссионным. В связи с этим остается проблемным вопрос отграничения частиц от смежных классов слов, ответ на который осложняет наличие среди неизменяемых частей речи так называемой системы «взаимопроницаемости» в немецком языке.

Среди классов частиц особо следует выделить два, которые создают своеобразие обиходного дискурса. Это модальные частицы и диалогические или дискурсивные частицы. Первые специализируются на внесении дополнительных нюансов в содержание высказывания и на интенсификации (ослаблении или усилении) иллокутивной силы высказывания. Для диалогических частиц доминантным является участие в организации дискурса, их можно отнести к метакоммуникативным средствам, которые в закодированном виде передают информацию о структурировании дискурса. Провести четкую границу между диалогическими и модальными частицами не всегда оказывается возможным [10, с. 12].

Дискурсивные частицы играют важную роль на всех этапах реализации процесса общения. Можно утверждать, что они эксплицитно управляют процессом общения, служат для выражения субъективного отношения говорящего к сообщаемому, организуют и направляют ход коммуникации, обеспечивают ее успешность.



Наличие отражающих разные интенции модальных слов и частиц является одной из неотъемлемых черт современной звучащей немецкой речи теледискурса. При этом частицы в устной немецкой коммуникации имеют метакоммуникативный эффект. Так, например, *denn* выражает, как правило, коммуникативную готовность к общению и смягчает категоричность вопроса (например,

«*Tag, Klaus, wie geht's dir denn?*»;

«*Hast du denn so viel Geld?*»).

Используя в высказывании частицу *etwa* (например,

«*Hast du etwa kein Geld mehr?*»;

«*Muss ich dann etwa auch 'ne Rede halten?*»), говорящий апеллирует к коммуникативному партнёру с надеждой, что его опасения не подтвердятся, и стимулирует соответствующий ответ.

По сравнению с обычным дискурсом, в теледискурсе повышается роль контактоустанавливающих и собственно связующих средств, что обусловлено актуализацией межличностных отношений между коммуникантами, постоянным учетом роли адресата и говорящего, созданием атмосферы коммуникативного сотрудничества, а также стремлением компенсировать отсутствие графических средств членения дискурса. Все это повышает роль организующего начала дискурсивных элементов.

Самым интересным при исследовании частиц в немецком теледискурсе является то, что через употребление данных единиц можно глубже понять иноязычную культуру, прояснить для себя менталитет носителей языка, у которых процесс выбора и употребления в речи частиц автоматизирован и всегда ситуационно обусловлен. Для изучающих немецкий язык как иностранный данная проблема представляет определенные трудности, так как может приводить к так называемым «дискурсивным» ошибкам, причиной которых является неправильное использование системы языка, обусловленное невладением речевых норм и ценностей той лингвокультурной общности, на языке которой происходит общение [1, с. 109].

В результате нашего исследования мы пришли к выводу о наличии в немецком федеративном теледискурсе (на примере ток-шоу) двух видов говорения, представленных в речи:

1. раторов-профессионалов (*Modellsprecher*), которые являются носителями немецкого произносительного стандарта;
2. стников ток-шоу (*Talk-Show-Teilnehmer*), речь которых далеко не всегда соответствует немецкому произносительному стандарту, более того, является в большей или меньшей степени приближенной к немецкой произносительной норме и территориально окрашенной (*standardnah/standardgerecht*) или даже отдаленной от произносительной нормы (*standardfern*).

Исходя из изложенного выше, цель наших дальнейших исследований – сопоставление реализации модальных частиц в подготовленной (*memoriertes Sprechen*) и неподготовленной речи (*frei produzierendes Sprechen*) в немецком федеративном теледискурсе, что раскрывает эмоционально выраженную модальность и созвучно синергетическому характеру языковой системы и ее способности к саморегулированию.

## СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бацевич Ф.С. Духовна синергетика рідної мови. Лінгвофілософські нариси. Монографія / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2009. – 192 с.
2. Володина М.Н. Комплексное междисциплинарное исследование языка массовой коммуникации в аспекте восприятия и продуцирования текста / М.Н. Володина. // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования // Материалы 2-й Международной научной конференции. Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 14-16 февраля 2008 г. – М.: МГУ, 2008. – С. 6-10.
3. Манаенко Г.Н. Значения «мира текста» и смыслы «мира дискурса» / Г.Н. Маненко. // Язык. Текст. Дискурс. Научный альманах. – Вып. 6. – Ставрополь-Краснодар, 2008. – С. 13-18.
4. Селиванова Е.А. Мир сознания в языке / Е.А. Селиванова. Монографическое издание. – Черкассы: Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
5. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика / И.П. Сусов. – Винница: Нова книга, 2009. – 272 с.
6. Фролов М.Е. Телевизионный дискурс информационно-аналитических программ / М.Е. Фролов. Автореферат на ... канд. филол. наук: 10.01.10. – журналистика. – Тверь, 2004. – 18 с.
7. Яковець А.В. Телевізійна журналістика. Теорія і практика / А.В. Яковець. – Київ: ВД «Київо-Могілянська академія», 2007. – 287 с.
8. Hirschfeld U. Aussprachevielfalt im Deutschen / U. Hirschfeld. // Germanistik in der Ukraine. – Kyjiw, 2014. – С.119-131.
9. Verbitskaja T.D., Grischina T.V. Kontrastive Phonetik im Rahmen der interkulturellen Kompetenz / T.D. Verbitskaja, T.V. Grischina // Функциональная лингвистика: сборник научных работ / Крымский республиканский институт ППО. – № 5. – Симферополь, 2013. – С. 62-64.
10. Verbitskaja T.D., Kulina I.G., Nikiforenko I.V. Modalpartikeln bei der Entwicklung der deutschen diskursiven Kompetenz: методична розробка до практичного курсу німецької мови для студентів 2-го та 3-го курсів факультету романо-германської філології. – Одеса: Атлант, 2012. – 36 с.

УДК 81.162.1'36'373-112"17/19"

Губич В.В. (м. Одеса, Україна)

### НАЗВИ ЧАСТИН МОВИ У ГРАМАТИКАХ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ (КІНЕЦЬ ХVІІІ – 30 – 40 роки ХХ СТ.)

Лінгвістична термінологія у ХХ ст. зазнає значного поповнення новими термінами, тому на перший план висувається зацікавлення її становлення, формування та розвитку у попередні періоди.

Мовознавча термінологія (в тому числі і граматична) польської мови була об'єктом дослідження вчених Збігнева Голомба [STJ], Вікторії Змажер [9], Анджей Корончевського [7], Юрія Лукшина [9], Романа Тимошука [2], Івони Плуценник [11], Казимира Полянського [STJ] тощо. Але до цього часу спостерігаємо відсутність комплексного дослідження польської граматичної терміносистеми з урахуванням діакронної динаміки та з проекцією на її сучасний стан, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Нашу статтю присвячено розгляду процесу формування назв повнозначних та неповнозначних частин мови у граматиках польської мови (кінця ХVІІІ – 30 – 40 років ХХ ст.). Її мета полягає у з'ясуванні особливостей становлення, унормування та кодифікації спеціальних лексем на позначення повнозначних (іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник) та неповнозначних (прийменник, сполучник, частка, вигук) частин мови сучасної польської мови.

Історія опису граматичної системи польської мови сягає XV ст. (трактат Якуба Паркоша (Jakub Parkoszwic „Traktat o ortografii polskiej”)) [12]. У XVI ст. проблемами польської граматики цікавилися Станіслав Заборовський, Ян Секлюцян, Станіслав Мужинівський, Ян Кохановський, Ян Янушовський. Елементи граматичного опису польської мови (до появи граматики польської мови) містилися у граматиках латинської мови (наприклад, J. Henrichman „Grammaticae institutiones”, 1511) [3].

Оскільки латинська тривалий час була літературною мовою поляків (а в мові науки навіть до XVIII ст.), перші граматики польської мови були написані саме нею і за зразком латинських. Авторами таких праць були іноземці, і призначалися вони для „освічених іноземців” [7, s. 9], зокрема, перша граMATика польської мови була написана французом Петром Статоріусем-Стоєнським (P. Statorius-Stojeński „Polonicae grammatices institutio...”, Drukarnia Królewska, Kraków 1568).

У XVII і першій половині XVIII ст. зростає потреба в граматиках польської мови, які писалися не тільки латиною (М. Волькмар (1594), Ф. Менінський (1649), В. Брожек (1664), К. Б. Маліцький (1699)), а й сучасними мовами (німецькою (Є. Ротер (1616), М. Добрацький (1669)), французькою (Ф.Д. ухенебілот (1699))) [7, ss. 15 – 24].

Починаючи з 70 – 80 років XVIII ст. з’являються граматики написані національною мовою, що пояснюється соціолінгвістичними чинниками (необхідністю у підручниках польською мовою; зацікавленням національними мовами, навіть романтизмом; територіальні поділи Польщі, що зумовили піднесення патріотичних поглядів тощо). Це праці В. Шиллярського (W. Szylarski „Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest Grammatyka języka polskiego ucząca...”, Lwów 1770), О. Копчинського (О. Kopczyński „Grammatyka dla szkół narodowych na klasy I – III”, Warszawa 1778–1785). Однак найвизначнішою граматичною працею стала „ГраMATика...” (1778 – 1785) О. Копчинського, яка справила значний вплив на пізніших граMATистів, сприяла формуванню та поширенню лінгвістичних термінів, більшістю з яких послуговуємося у сучасній польській мові.

За шкільною класифікацією у сучасному польському мовознавстві традиційно виділяють десять частин мови (лексико-граматичні класи слів, кожен з яких характеризується морфологічними, синтаксичними і лексико-семантичними особливостями [УМЕ, с. 788]): 6 відмінюваних (*rzeczownik* „іменник”, *przymiotnik* „прикметник”, *zaimek* „займенник”, *liczebnik* „числівник”, *czasownik* „дієслово”, *przysłówek* „прислівник”) та 4 невідмінювані (*przyimek* „прийменник”, *spójnik* „сполучник”, *partykuła* „частка”, *wykrzyknik* „вигук”) [9, ss. 115 – 116].

„ГраMATика ...” О. Копчинським була написана на замовлення Комісії національної освіти, посмертне видання якої („ГраMATyka języka polskiego: dzieło pozgonne”, Warszawa, 1817) є своєрідним узагальненням матеріалу, викладеного у попередніх працях) складається з трьох частин, кожна з яких поділена на розділи, охоплює 267 [19] сторінок. Відображає, як стверджує П. Копко, знайомство зі словником Кнапіуша (1621), граматиками П. Стоєнського (1568), Ф. Менінського (1649), Я. Войни (1690), В. Шиллярського (1770), філософськими працями [6, ss. 3 – 10; 7]. Хоч про граматику Шиллярського Копчинський нічого не згадує, на думку дослідника, автор був обізнаний із нею, тільки сприймав її зверхньо, вважаючи за неповну та переповнену запозиченим матеріалом [6, s. 5].



Так, В. Шиллярський у граматиці, матеріал якої викладений на 120 сторінках і яка складається з 4 частин, подає 8 частин мови (після польської назви подає латинський відповідник і дефініцію (зберігаємо авторське написання – В. Г.): „*imie*”, „*lozen*” „іменна частина мови”; „*zaimek*”, „*pronomen*” „займенник”; „*słowo*”, „*verbum*” „дієслово”; „*uczestnictwo*”, „*participium*” „дієприкметник”; „*przysłowie*”, „*adverbium*” „прислівник”; „*łączenie*”, „*conjunctio*”, „сполучник”; „*przekładanie*”, „*praepositio*” „прійменник”; „*interiekcja*”, „*interiectio*” „вигук” [Szył., ss. 4 – 5]. Як бачимо, термінологія Шиллярського – це кальки з латинської мови.

Розглянемо лінгвістичний матеріал, представлений О. Копчинським у „Граматиці польської мови”. Вчений зберігає поділ на 8 частин мови, представлений у попередника: *imie* „іменна частина мови”; *słowo* „дієслово”, *zaimek* „займенник”, *imiesłów / imiosłów* „дієприкметник”, *przysłówek* „прислівник”, *przyimek* „прійменник”, *spójnik* „сполучник”, *wykrzyknik* „вигук” [Kopcz., ss. 37 – 38]. Серед представлених спеціальних лексем *imiesłów / imiosłów* „дієприкметник”, *przysłówek* „прислівник”, *przyimek* „прійменник”, *spójnik* „сполучник”, *wykrzyknik* „вигук” є авторськими новотворами. Лексеми *imie* „іменна частина мови” та *słowo* „дієслово” є кальками з латинської мови, а термін *zaimek* „займенник” був уведений у науковий обіг Б. К. Маліцьким (B.K. Malicki „*Klucz do języka francuskiego, to jest gramatyka polsko-francuska*”, Kraków, 1700 [4, s. 669; 7, s. 21–22]).

Крім того, О. Копчинський у своїй праці *imiona* „іменні частини мови” поділяє на *imiona rzeczowne (rzeczowniki* „іменники”) та *imiona przymiotne (przymiotniki* „прикметники”) [Kopcz., s. 39]. Терміни *rzeczownik*, *przymiotnik* також є новотворами О. Копчинського, які засвоїлися та активно вживаються у лінгвістичній терміносистемі польської мови.

На позначення числівника у О. Копчинського використовуються двокомпонентні словосполучення *wyraz liczbowy / liczebny, imię rachunkowe*, також числівники від 2 до 4 названо прикметниками (*przymiotnikami*), а від 5 і більше – іменниками (*rzeczownikami*) [Kopcz., s. 69]. Напевно, це пов’язано з тим, що у праслов’янській мові числівників як частини мови не існувало: їхню роль виконували іменники та прикметники, а найдавніші назви чисел змінювалися за іменними типами основ [1, с. 21]. Не виділяє ще О. Копчинський і часток.

Грамматична термінологія запропонована О. Копчинським не відразу була прийнята у тогочасній мовознавчій науці, за словами А. Корончевського, вона проходила процес ферментації: деякі дослідники намагалися взагалі повернутися до латинських термінів або пропонували свої питомі варіанти [7, ss. 44 – 45]. Це пояснюється ще досить сильними позиціями латинської мови у суспільстві, небажанням старшого покоління вивчати питому термінологію, навіть О. Копчинський у післямові до видань своєї праці зазначає, що поряд з польськими подає деякі латинські терміни, які нібито мають полегшити запам’ятовування нових термінів [5, s. 27]. Із часом підручник О. Копчинського почав користуватися великою популярністю, оскільки отримував підтримку з боку Комісії національної освіти, і навіть витіснив інші.

На початку XIX ст. з’явилася більша граматика польської мови Т. Шумського (T. Szumski „*Dokładna nauka języka i stylu polskiego w dwóch częściach*”, Poznań 1809) [7, ss. 49 – 50], яка продовжила традицію вживання питомої термінології Копчинського. Автор виокремлює десять частин мови: окремо розглядаються іменники („*rzeczowniki*”) та прикметники („*przymiotniki*”), виділя-

ються в окрему групу числівники („liczniki”), приєднанні іменуються як „przedimek” [Szumski, ss. 13 – 18].

Розвиток граматичної термінології у XIX ст. характеризувався не боротьбою за неї, а створенням питомої термінології для інших її галузей, фонетики та синтаксису. Крім того, перед мовознавцями постало також завдання унормування тих термінів, які мали по два позначення, та найменування тих категорій, які в попередньому періоді ще не були відомі [7, s. 52]. Граматики зазначеного періоду, як стверджує В. Децик-Женба, були призначені для шкільного та загального вжитку, видавалися на території поділів та за межами Польщі [3]. Це праці Й. Мрозінського (1822), М. Якубовича (1823), Й. Мучковського (1825), Т. Кур-хановського (1865) тощо.

На увагу заслуговує граMATика Й. Мучковського (J. Muczowski „Gramatyka języka polskiego...”, Poznań 1825), яка найбільш докладно описує кожен граматичний розділ [7, s. 54]. Автор виділяє 10 частин мови: відмінювані („imie”, яке поділяється на „rzeczownik” та „przymiotnik”, „imiona liczebne” (вперше у виданні 1836 р. – „liczebnik”, що є авторським новотвором і вживається у сучасній польській граматичній термінології), „zaimek”, „słowo”, „imiesłów”) та невідмінювані („przymek”, „przysłówek”, „spójnik”, „wykrzyknik”) [Mucz. 1825, s. 25; Mucz. 1836, s. 91].

У зв'язку з поширенням знання санскриту та його розширеного морфологічного аналізу граматики 50 років XIX ст. були присвячені розгляду попередніх надбань граматичної термінології, зокрема морфологічної [7, s. 57]. Варто звернути увагу на граматику Д. Лазовського (D. E. Ł. Łazowski „Początki gramatyki języka polskiego”, Lwów 1849), яка містила 9 частин мови: „rzeczownik”, „przymiotnik”, „zaimek”, „liczebnik”, „czasownik”, „przysłówek”, „przymek”, „spójnik”, „wykrzyknik” [Łaz., s. 60]. Не виділяється як окрема частина мови дієприкметник („imiesłów”), і автор вперше серед граMATистів подає термін „czasownik”, який вживався ще на початку XIX ст., про що свідчить його фіксація у шеститомному „Словнику польської мови” С. Б. Лінде [SPJ, t. 1, s. 546].

Бурхливий розвиток граматичної термінології на початку та у 50 роках XIX ст. спричинив появу кількох позначень на одне поняття, що ускладнювало процес її вивчення та розуміння. Неусталеність часто ставала причиною суперечок. Так, наприклад, розгорілася дискусія з приводу термінів „słowo” та „czasownik”, що вживалися на позначення „дієслова”: Й. Дешкевич, автор „Rozprawy o języku polskimi o jego gramatykach” (Lwów, 1843) [4, s. 672], виступав проти терміна „czasownik”, уважаючи його неповним (указує тільки на зміну за часами) та закидаючи калькування з німецької мови [7, ss. 60 – 65].

Якісно новий етап у розвитку граматичної термінології польської мови настає з 60 років XIX ст. зі застосуванням порівняльно-історичного методу [3].

Граматики А. Малєцький (A. Małecki „Gramatyka języka polskiego...”, Lwów 1863), А. А. Кринський (A. A. Kryński „Gramatyka języka polskiego”, Warszawa 1897) виокремлюють 9 частин мови [Mał.; Kr.], на позначення дієслова А. Малєцький уживає обидва терміни („słowo”, „czasownik”) [Mał., s. 63], А. А. Кринський – „słowo” [Kr., s. 186], а „числівник” в останнього – це „liczebnik”, або „liczownik” [Kr., s. 173].

Як стверджує В. Децик-Женба, повне знання про мову знаходимо у граMATиках, виданих у 1914 – 1939 роках [3]: С. Шобера (1914 – 1916, 1923, 1931), Я.

Лося (1922 – 1927), Я. Розвадовського (1923), Т. Лер-Сплавінського та Р. Кубінського (1928), Г. Гартнера (1931 – 1938), З. Клеменевича (1939) тощо. Ухвалення зрізу граматичної термінології відбувається після здобуття незалежності, а саме з виходом праці „Polska terminologia gramatyczna, Język polski” у 1923 році [7, s. 76]. Це перша в історії польського мовознавства уніфікація лінгвістичної термінології від часів О. Копчинського.

Майже всі терміни, якими послуговуємося у сучасній польській мові, знаходимо у граматиці С. Шобера. Початково видана як шкільний підручник, була двічі автором перероблена та переписана. Відновлене видання 1923 року після Другої світової війни в опрацюванні В. Дорошевського виконувало функцію академічного підручника аж до 70 років ХХ ст. [3].

ГраMATика С. Шобера (видання 1923 року) складається з 5 частин („Учення про звуки”, „Вчення про значення слів”, „Учення про будову слів”, „Учення про відмінювання слів”, „Учення про речення”), обсяг 405 сторінок. Праця містить 10 частин мови, які співпадають із сучасними термінами: „*rzeczownik*”, „*przymiotnik*”, „*zaimek*”, „*liczebnik*”, „*czasownik*”, „*przysłówek*”, „*spójnik*”, „*przymiłek*”, „*partykuła*” / „*wyrazek*” [Szob., ss. 98 – 104]. Автор вперше виділяє частку як окрему частину мови і надає їй два позначення, серед яких „*partykuła*”, калька з латинської мови, та „*wyrazek*”, питомий відповідник, який з часом вийшов із ужитку.

Сучасні граматики польської мови за шкільною класифікацією виділяють 10 частин мови. Існують й інші класифікації, наприклад: семантична (Тадеуша Мілевського), флексійна (Зигмунта Салоні), синтаксична (Романа Ласковського), за якою розрізняють 13 функціональних класів [10, ss. 115 – 124]. Серед латинських термінів на позначення частин мови „Словник мовознавчої термінології” З. Голомба фіксує тільки терміни „*nomem*” [STJ, s. 379] та „*verbum*” [STJ, s. 606].

Отже, розгляд формування та усталення назв частин мови польської мови у зазначений період часу – складний і довготривалий процес. Підвалини граматичної термінології були закладені О. Копчинським ще наприкінці ХVІІІ ст., ним запропоновані були основні назви частини мови. Оскільки прийняття та ухвалення граматичної термінології вперше відбулося тільки у 1921 році, деякі терміни на позначення частин мови зазнали процесу вибору та пошуку кращого терміна або винайдення нового на позначення понять, яких не виокремив О. Копчинський. Завершальним етапом в історії формування назв частин мови стала праця С. Шобера. Під час усталення назв частин мови відійшли на дальший план латинські терміни, було виділено в окремі частини мови числівник та частку, у зв'язку з цим занепали терміни „*słowo*”, „*licznik*”, „*liczownik*”, „*wyrazek*”.

Перспективи вбачаємо в подальшому історико-ономасіологічному вивченні граматичних категорій частин мови та граматичної термінології в цілому.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Лучик В. В. Вступ до слов'янської філології: підручник / В. В. Лучик. – 2-е вид., випр., доповн. – К. : ВЦ „Академія”, 2013. – 344 с.
2. Тимошук Р. П. Лінгвістична термінологія у польській мові: лексикографічний аспект : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.03 / Р. П. Тимошук; НАН України, Ін-т мовознав. ім. О.О. Потебні. - К., 2012. - 19 с. - укр.
3. Decyk-Zięba W. Z historii gramatyk języka polskiego / W. Decyk-Zięba. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gramatyki.uw.edu.pl/about/history>
4. Klemensiewicz Z. Historia języka polskiego: W 3 t. / Z. Klemensiewicz. – Warszawa : PWN, 1985.



5. Korczyński O. Układ gramatyki dla szkół narodowych z dzieła już skończonego wyciągnięty... / O. Korczyński. – Warszawa, 1975. – 186 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://polona.pl/item/77578/94/>
6. Kopko P. Krytyczny zarys gramatyki narodowej O. Korczyńskiego / P. Kopko, Kraków, 1909. – 94 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pbc.biaman.pl/dlibra/doccontent?id=32581&from=PIONIER%20DLF>
7. Koronczewski A. Polska terminologia gramatyczna / A. Koronczewski. – Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1961. – 117 s.
8. Kresa M. Onufry Korczyński „Gramatyka dla szkół narodowych” / M. Kresa. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gramatyki.uw.edu.pl/book/162>
9. Łukszyn J. Dydaktyczny słownik terminologii lingwistycznej / J. Łukszyn, W. Zmarzer i inni. – Warszawa, 2009.
10. Nagórko A. Zarys gramatyki polskiej / A. Nagórko. – Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – 332 s.
11. Płóciennik I. Słownik wiedzy o języku / I. Płóciennik, D. Podlaska. – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park, 2004. – 326 s.
12. Seroczyński G. Jakub Parkoszowic, Traktat o ortografii polskiej, rkp. 1440 (ok.) / G. Seroczyński. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gramatyki.uw.edu.pl/book/3>
- УМЕ** – Українська мова. Енциклопедія / [редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблик та ін.]. – К.: «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2004. – 833 с.
- Korpcz.** – Korczyński O. Gramatyka języka polskiego: dzieło pozgonne / O. Korczyński. – Warszawa : Druk. Księży Pijarów, 1817. – 250 s.
- Kr.** – Kryński A. A. Gramatyka języka polskiego / A. A. Kryński. – Warszawa, 1897. – II+345+IV+V s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pbc.biaman.pl/dlibra/doccontent?id=30902&from=FBC>
- Łaz.** – Łazowski D. E. Ł. Gramatyka języka polskiego oparta na historycznym jego rozwoju. Dzieło konkursowe w skróceniu dla użytku w niższych klasach gimnazjalnych i realnych / D. E. Ł. Łazowski. – Lwów, 1861. – 392 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bc.wbp.lublin.pl/dlibra/doccontent?id=11262&from=FBC>
- Mał.** – Małecki A. Gramatyka języka polskiego... / A. Małecki. – Lwów, 1863. – 298 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bc.wbp.lublin.pl/dlibra/docmetadata?id=11939&from=publication>
- Mucz. 1825** – Muczkowski J. Gramatyka języka polskiego... / J. Muczkowski. – Poznań, 1825. – [6], 229, [1] s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/doccontent?id=572&from=FBC>
- Mucz. 1836** – Muczkowski J. Gramatyka języka polskiego... / J. Muczkowski. – Kraków, 1836 (wyd. 2 przer. i pomnożone). – 328 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ebuw.uw.edu.pl/dlibra/doccontent?id=2271&from=FBC>
- SJP** – Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde. – T. 1–6. – Warszawa: Drukarnia XX. Pijarów, 1807–1814. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kpbc.umk.pl/publication/8173>
- STJ** – Gołab Z. Słownik terminologii językoznawczej / Z. Gołab, A. Heinz, K. Polański. – Państwowe Wydawn. Naukowe, 1968. – 847 s.
- Szob.** – Szober S. Gramatyka języka polskiego / S. Szober. – Lwów–Warszawa, 1923 (wyd. II zmienione i uzupełnione). – 408 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pbc.biaman.pl/dlibra/docmetadata?id=29558&from=publication>
- Szum.** – Szumski T. Dokładna nauka języka i stylu polskiego w dwóch częściach / T. Szumski. – Poznań, 1809. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sbc.org.pl/dlibra/docmetadata?id=10187&from=pubindex&dirids=51&lp=106>
- Szyl.** – Szylarski W. Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest Gramatyka języka polskiego... / W. Szylarski. – Lwów, 1770. – 14 + 120 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://polona.pl/item/12038702/11/>

УДК 821.161.1 – 09

Зуева-Заливко О.И. (г. Могилев, Республика Беларусь)

## ОБРАЗЫ РУССКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ С. ЕВСЕЕВОЙ

Русскоязычная поэзия Беларуси развивается на стыке эпох, в тесной взаимосвязи русской и белорусской культур, что является благоприятной основой для развития межнациональных отношений. Как отмечает в своих работах О.А. Лавшук, русскоязычные писатели Беларуси выступают посредниками между двумя ментальностями: «своей» и «чужой» [6, с. 79-81].

Следует отметить, что о феномене русскоязычной поэзии Беларуси всерьез заговорили лишь с распадом Советского Союза. Профессор А.Н. Андреев, занимающийся вопросами теории литературы, указывает на то, что до 1991 года практически все, что выходило в Беларуси на русском языке втягивалось в русское культурное пространство. В результате русскоязычная поэзия оказывается вынесенной за скобки живого естественного течения литературного процесса [1].

Несмотря на наличие в белорусской литературе большого числа заметных произведений на русском языке, русскоязычная поэзия характеризуется определенной невовлеченностью в литературную жизнь Беларуси [3, с. 135-140].

Примером указанному явлению может служить поэзия С. Евсеевой, представительницы русскоязычной литературы Беларуси:

«Беларусь – Россия!

Всюду радость глаз:

Здесь бы я родилась» [5, с. 92].

Начало литературной деятельности С. Евсеевой приходится на 60-е годы XX века, ее стихи высоко оценивались авторитетными литературоведами, критиками и коллегами-писателями. Однако переезд из Москвы в Минск оборвал ее блистательный взлет к вершинам поэтической славы [4, с. 156-157].

«Что мне прах всех моих неудач!

Мое счастье — мой русский язык»

Литература, – как отмечает М.М. Бахтин, – является неотъемлемой частью целостности культуры, ее нельзя изучать вне целостного контекста культуры» [6, с. 344]. В своей поэзии С. Евсеева обращается к образам русской и белорусской культуры: географическим названиям (Москва, Россия):

«Дождь по асфальту. Трамвай по Москве»; историческим событиям (Вторая мировая война), реально существовавшим личностям.

Обращение к пушкинской теме, к личности поэта, свидетельствует о связи лирики С. Евсеевой с традициями классической русской литературы. В своем творчестве она вступает в диалог с предшественниками, ощущает необходимость в великом собеседнике. В мире культуры поэтам дороже всего те символические личности, с которыми они чувствуют внутреннее родство [2, с. 344].

Стихотворения С. Евсеевой, посвященные А.С. Пушкину, условно можно разделить на несколько групп: произведения, связанные с отдельными фактами биографии поэта и его творчеством:

«Усталый неудачник, как Дантес,

Все шансы хочет уравнять дуэлью» [5, с. 9].



Используя антитезу, соотнося негативный смысл со зловещей сущностью Дантеса. Поэтесса не напрямую обращается к личности А.С. Пушкина, а к его убийце, указывает на несправедливость и нелепость произошедшего.

«Рванула бы Татьяна эту дверь,

...

Успела бы, явилась на дуэль,

Губами, ртом перехватила пулю!» [5, с. 4].

Данное стихотворение посвящено трагической гибели Пушкина, подчеркивает горечь утраты, С. Евсеева пытается изменить ход исторических событий.

С другой стороны, в творчестве С. Евсеевой определенное место занимает белорусский аспект. Переехав в Беларусь вслед за мужем, С. Евсеева «вдоль Немана скучает на закате», остается в тени, по причине того, что пишет на русском языке. Наряду с осознанием неизбежности произошедших перемен, С. Евсеева продолжает свое творчество:

«Вы на Русь летите, гуси,

Песни –

Через Беларусь» [5, с. 11].

Белорусские названия притягивают сердце поэта, не остаются без внимания, всплывают в сознании и стихах:

«Белорусы, белорусы,

Белорусичи!

...

Вы откуда?

- Из Бобруйска,

Из Борисова!» [5, с. 111-112].

И, вместе с тем, способствуют созданию определенного национального колорита.

Обращаясь к историческому прошлому белорусского народа, С. Евсеева вспоминает и страшные годы Великой Отечественной войны, обращается к «детям партизанских лесов»:

«Беларусь – много страдалица!

Снова в трауре семья.

Умирают, но не старятся

Дочери и сыновья» [5, с. 87].

Раскрыть образ-символ «многострадальной» Беларуси помогают художественно-поэтические средства, прежде всего, метафоры, которые создают образ страны испытывавшей на себе всю трагедию войны – такой, как видит ее поэтесса. Отражение событий Великой Отечественной войны в произведениях С. Евсеевой представлено сквозь призму специфического женского восприятия, с сильной эмоциональной составляющей. Стихотворения С. Евсеевой наполнены поэтическими образами, деталями, которые способствуют передаче мироощущения поэта.

Мироощущение автора осложнено двойственным осознанием себя как представителей не одной, а двух культур, что находит отражение в ее лирических произведениях.

Творчество С. Евсеевой указывает на возможность соединения различных культурных традиций, которые приобретают особый информативный смысл, раскрывающий культурное взаимодействие. Двументальная природа творческого мышления отражается в непринужденном органическом переплетении мотивов и образов.

Использование средств и способов лексической экспликации образов русской культуры в рассматриваемых поэтических текстах позволяет говорить о ее значимости в мировоззрении русскоязычного автора.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев, А.Н. Русская (русскоязычная) литература Беларуси: проблемы становления / А.Н. Андреев // Литкритика. Белорусский литературный портал [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа <http://www.litkritika.by/categories/literatura/kritika/856.html>. – Дата доступа : 02.12.2013.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. очаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
3. Верина, У.Ю. Русскоязычная поэзия Беларуси: территория умолчания, повторения, творения / У.Ю. Верина // Уральский филологический вестник. Серия: Русская литература XX – XXI веков: направления и течения. – 2013. – № 5. – С. 129–142.
4. Гришковец, В. Одигочество в хаосе мегаполиса / В. Гришковец // Неман. – 2010. – №2. – С. 150–179.
5. Евсеева, С.Г. Ищу человека: Стихи, поэмы / С. Г. Евсеева. – Минск: Мастац літ., 1988. – 253 с.
6. Лавшук, О.А. Ключевые образы русской культуры в картине мира современных русскоязычных поэтов Беларуси / О.А. Лавшук, Е.А. Болтовская // Текст. Язык. Человек : сб. науч. тр. В 2 ч. Ч. 2 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: С. Б. Кураш (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2015. – Ч. 1. – С. 79-81.

УДК 811.111'37

Колб Е.С. (г. Брест, Республика Беларусь)

### СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРЕЙМОВОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из приоритетных направлений системы образования Республики Беларусь является обучение иностранному языку. Это обусловлено современными социально-политическими, экономическими и культурными процессами. Сегодня преподаватель иностранного языка может использовать в процессе обучения различные методы, подходы и приемы работы. Конкретная методика обучения иностранному языку подбирается с учетом целей и задач обучения, этапа обучения, состава учащихся и других параметров. При этом каждая из них имеет как свои преимущества, так и недостатки.

Одной из наиболее популярных в последнее время является фреймовая теория представления знаний, которая активно используется в различных направлениях лингвистических исследований. Согласно данному подходу знание представляется организованным в некоторые концептуальные схемы или модели стереотипных ситуаций, содержащихся в нашем сознании в виде фреймов и систем фреймов [1, с. 16-26]. Фрейм может быть также представлен в виде сети,

состоящей из узлов и связей между ними. В узлах находятся терминалы, содержащие понятия, которые и составляют данное знание. В свою очередь связи между структурными элементами фрейма устанавливаются с помощью определенных условий, которым должны удовлетворять задания терминалов, в то время как простые условия представлены в виде маркеров, определяющих, какой тип информации должен заполнять соответствующий терминал [2, с. 2].

Использование фреймовой теории представления знаний при обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ. Фреймовый подход обеспечивает ряд дополнительных возможностей как при подготовке к занятию, так и при организации процесса обучения непосредственно в аудитории, а также самостоятельной работы учащихся. Так, мы можем использовать теорию фреймов при отборе лексико-грамматического материала заданной тематики. Понимая под ситуацией некоторое событие, процесс, описание объекта или тему, видим, что всегда справедливы для данной ситуации и самые употребительные единицы располагаются на верхних уровнях структуры фрейма, а значит, являются обязательными для изучения. Например, при изучении тем страноведческого характера, а именно текстов с описаниями достопримечательностей, нам будет необходим материал, заполняющий верхние уровни подструктур фрейма. Верхние уровни подструктур фрейма будут содержать информацию о местонахождении объекта, его основных характеристиках, истории его создания, эксплуатации и т. д. Кроме того, в структуре фрейма описания достопримечательностей является важным наличие информации о его значимости, подчеркивающей уникальность данного объекта или места.

В свою очередь лексико-грамматический материал, расположенный на более низких уровнях фрейма, потенциально заполненных переменными, заранее готовыми значениями терминала [2, с. 2], распределяется в активный или пассивный словарь учащихся по значимости и частотности употребления. Для работы с лексическим материалом могут быть использованы упражнения по заполнению фрейма некоторого текста, представленного в виде графа. Выполняя такого рода задания, можно проследить как процесс усвоения учащимися лексических единиц и конструкций, так и процесс развития у учащихся умения выделять основное и второстепенное, определять обязательные и переменные единицы.

Примечательным является и задействование фреймового подхода при работе со структурой текста на иностранном языке. Как нам известно, в структуре фрейма отражены основные смысловые блоки, их связи и возможная последовательность. Например, если мы имеем дело с текстом-описанием, для нас особенно важен набор параметров, с помощью которых характеризуется субъект или объект. Эти параметры должны соответствовать подструктурам фрейма теста-описания, однако разные подструктуры будут развиты по-разному. Следовательно, можно говорить о степени важности некоторой информации в тексте-описании. Так, для текста-описания достопримечательностей в структуру необходимо включить информацию о местонахождении объекта, основных исторических личностях, датах и событиях, связанных с ним, внешних и внутренних характеристиках и т. д. Характеристики, которые описывают центральное понятие фрейма, будут определяющими в модели построения всего текста-описания. Если же говорить о тексте-повествовании, то

здесь очевидную значимость приобретают связи между структурными элементами фрейма, а также их последовательность, что проще всего может быть представлено в виде фрейма-сценария.

В целом же, можно сказать, что структура фрейма представляет собой обобщенную модель соответствующего текста, т.е. вся структура фрейма соответствует плану данного текста. Поэтому при работе с текстом учащимся могут быть предложены задания не только по выбору фрейма для определенного текста из ряда предложенных или самостоятельному созданию какого-либо фрейма, но и составлению собственного текста выбранной тематики по предложенной модели. Умение составлять такую модель либо знание стандартной модели текста определенной тематики позволит учащимся как успешно воспринимать текст на иностранном языке, так и создавать свой собственный.

Таким образом, использование фреймовой теории при обучении иностранному языку способствует развитию у учащихся умения составлять план сообщения и создавать текст определенного типа. С помощью фреймового подхода возможно составить алгоритм создания текста какой-либо тематики даже в компьютерной системе, что особенно важно сегодня, когда процессу обучения иностранному языку необходимо выйти на новый технологический уровень. Применение фреймового моделирования в обучении иностранному языку позволяет преподавателю облегчить процесс отбора материала, сделать его визуальную подачу более понятной и, как следствие, обеспечить возможность повысить уровень усвоения материала учащимися. Кроме того, фреймовый подход предоставляет дополнительные возможности при работе с лексико-грамматическим материалом и структурой текста некоторого типа.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дейк, Т.А. ван Контекст и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов / Т.А. ван Дейк // Язык. Познание. Коммуникация : сб. науч. тр. ; пер. с англ. / сост. В.В. Петрова ; под ред. В.И. Герасимова. – М., 1989. – С. 12-40.
2. Минский, М. Фреймы / М. Минский // Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М., 1979. – Гл. 1. – С. 2-15.

УДК 811.112.2'373.45'342.42:316.774

Монастырская Ю.Г. (г. Одесса, Украина)

### **РОЛЬ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОНЕМЕЧИВАНИИ АНГЛИЦИЗМОВ И ГАЛЛИЦИЗМОВ В ТЕЛЕДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ**

В век массовой культуры и международного общения в языке масс-медиа, а именно в немецкоязычном теледискурсе общественно-правового телевидения Германии каналов «АРД» (ARD), «ЦДФ» (ZDF) и «Немецкая волна» (DW-TV), носящим надрегиональный характер, звучащая речь которого представляет собой федеративно-немецкий произносительный стандарт, заметное место занимают иностранные слова французского и последнее время всё больше английского происхождения.

Заемствования представляют собой словесно-информационный процесс, происходящий в ре-

Брестского государственного  
технического университета



зультате перехода из одного языка в другой, грамматических конструкций, морфем, фонем; они являются самым распространённым результатом языковых контактов. В немецкой германистике такие понятия как «иностранный язык» (*Fremdwort*) и «заимствованное слово» (*Entlehnung*) не тождественны. «Иностранный язык» (ИС) сохраняет свой изначальный образ: орфографию, звуковую форму и флексию, например *Chance*. «Заимствованное слово» интегрируется в язык-реципиент в той или иной степени, например *Frisör* в отличие от менее онемеченного варианта *Friseur*, однако, некоторые слова остаются долгое время «иностранными»: *FR**Branche* и *ENGL**Star*, в то время как другие быстро становятся «заимствованными», т.е. интегрированными: *ENGL**Trend*, *ENGL**Internet* и *FR**Parfüm*. Заимствования, используемые носителями языка в разных областях жизни, со временем приобретают черты языка-реципиента с целью адекватного функционирования в языке [9, с. 530]. Иноязычные лексемы заимствуются как в звуковой, так и в графической форме языка-донора (*Gebersprache*), после чего их транслитерация и фонетическая транскрипция могут постепенно передаваться при помощи знаков языка-реципиента (*Nehmersprache*); в процессе усвоения происходит их приспособление к системе заимствующего языка.

Проблема интеграции ИС связана со «столкновением» разных языковых систем, в нашем случае это, с одной стороны, немецкого и английского, а с другой стороны, немецкого и французского консонантизмов. При сопоставлении фонетических систем данных языков возникает вопрос о роли степени родства их генетической связи и роли интерференции в контактирующих языках.

Распространение радиовещания и телевидения обусловило расширение социальной основы и сферы функционирования нормы, а также тенденции к ее демократизации, что проявилось в орфоэпических словарях, вышедших на рубеже XX – XXI вв. Термины «*Bühnenaussprache*» и «*Hochlautung*» были заменены более демократичным «*Standardaussprache*» («стандартное произношение») [11; 12], где наряду со значительно возросшим объемом слов впервые нашли отражение вариативность (*Standardvarietäten*) и наличие транскрипционных знаков, обозначающих модификации согласных в результате коартикуляторного и позиционного варьирования, характерных для речевой действительности. При описании правил комбинаторики консонантных сочетаний необходимо учитывать как заимствованные, так и исконные сочетания, что позволяет получить объективное представление о характере инноваций в заимствующем языке.

Речевая действительность не всегда отражает нормы, предписываемые носителям языка орфоэпическими словарями. Наряду с этим нельзя не заметить наличие противоречий в рамках самой кодифицированной нормы, в которой многие англицизмы и галлицизмы имеют несколько вариантов произношения, свидетельствующих о разных степенях адаптации к звуковой системе языка-реципиента, а в речевой действительности вариативность ещё более противоречива; в ней можно увидеть стремление приблизиться к аутентичному произносительному стандарту, который входит в противоречие с немецкой артикуляционной базой.

Проблема фонетической интерференции тесно связана с взаимоотношением между слуховым восприятием и воспроизведением, ибо она распростра-



няется как на артикуляционную, так и на перцептивную базы, что в конечном счёте приводит к нарушению сложной иерархии взаимодействия произносительных и слуховых навыков. Вопрос о взаимоотношении артикуляции и перцепции относится к наиболее дискутируемым вопросам и находит отражение в работах многих учёных (Р. Якобсон, Л. Либерман, Л.А. Чистович, М. Халле и А.А. Леонтьев). Слушая чужую речь, мы непроизвольно используем привычное нам фонологическое «сито» своего родного языка, в результате чего звуки неродного языка зачастую получают у нас неверную фонологическую интерпретацию. Таким образом, следует учитывать, что интерференция (отрицательный перенос) затрагивает не только артикуляционную, но и перцептивную базу и в конечном результате приводит к нарушению сложной иерархии взаимодействия слуховых (перцептивных) и произносительных навыков. Перцептивная база — это единство хранящихся в памяти человека эталонов фонетических единиц и правил сравнения с ними. Возможные расхождения в перцептивных базах разных языков сводятся к расхождению в фонемных эталонах, в эталонах сочетаний фонем и суперсегментных (напр. интонационных) средств.

Следует отметить, что несмотря на то, что строение речевого аппарата у носителей разных языков в общем совпадает, артикуляционные базы языков, даже близкородственных, существенно отличаются друг от друга. Каждый язык располагает строго ограниченным количеством фонем, которые выявляются путём их противопоставления. Количество фонем в звуковых системах разных языков не совпадает в связи с расхождениями в смысловозначительных признаках. Как справедливо отмечает В.Г. Таранец, немецкая звуковая система относится к вокалическому (вокальносиловому) фонетическому типу [16], в связи с чем система немецкого консонантизма подвергается значительной трансформации, в результате чего возникают многочисленные модификации согласных.

«Совокупность произносительных тенденций, характеризующая речедвижения говорящих на данном языке, составляет так называемую артикуляционную базу. Характерные особенности артикуляционной базы сказываются на производстве всех без исключения звуков данного языка. Носители разных языков артикулируют различным способом даже те звуки, которые на первый взгляд кажутся одинаковыми» [3, с. 14].

Напряжённость немецкой артикуляции приводит к перемещению артикулирующих органов вперёд (*das deutsche Vornsprechen*): имеет место контакт кончика языка с альвеолами верхних или нижних зубов при произнесении большинства звуков; губы отстают от зубов и имеют круглую или овальную форму (никогда не растянута), это приводит к увеличению переднего резонатора, придающего голосу тёмный тембр; верхняя губа приподнята, уголки губ слегка сомкнуты; гортань несколько опущена, что создаёт слегка гортанную окраску [3, с. 15-17].

Английская артикуляционная база (ААБ) отличается от немецкой и французской артикуляционных баз (НАБ и ФАБ) значительно меньшим напряжением произносительных органов, в связи с чем артикуляция больше оттянута назад и в большинстве случаев отсутствует контактное положение кончика языка с альвеолами верхних или нижних зубов. Спинка языка распластана и имеет плоскую форму; верхняя губа слегка растянута в улыбке и не меняет своего поло-

жения в процессе произнесения, т.е. губы не двигаются в горизонтальной плоскости, так что их углы остаются неподвижными; эти особенности влияют на качество английских гласных и согласных звуков [6].

Для характеристики АБ любого языка существенным является сочетание степени напряжённости артикулирующих органов с силой выдоха, что оказывает большое влияние на голосообразование в целом. При сопоставлении АБ трёх языков (немецкого, английского и французского) обнаруживаем существенные различия в области соотношения трёх основных компонентов звукообразования: мускульного напряжения, силы выдоха и степени активности голосовых связок.

Для НАБ, как и для ФАБ, в целом характерно наличие большого мускульного напряжения речевых органов в отличие от английской артикуляции. Однако, несмотря на интенсивность произнесения звуков, слитность речевой цепочки, достаточно равномерное распределение по слогам внутри этой цепочки [8] ФАБ не свойственно сочетание высокой степени напряжённости артикуляции и большой силы выдоха, сочетание которых является характерной особенностью немецкого языка.

НАБ отличается от ААБ и ФАБ малой степенью активности голосовых связок, в связи с чем имеет место позиционное оглушение звонких шумных согласных (*Auslautverhärtung*) и частичное оглушение звонких шумных согласных в результате коартикуляции (*Stimmlosigkeitsassimilation*), которые отсутствуют как в английском, так и во французском языках. В английском языке отсутствует регрессивная ассимиляция. По работе голосовых связок это означает, что глухие согласные в позиции перед звонкими внутри слова и на стыке слов не озвончаются, а звонкие в позиции перед глухими не оглушаются. Ассимиляция по работе голосовых связок в английском языке может быть только прогрессивной по направлению, причем ассимиляции подвергаются лишь сонанты в позиции после глухих согласных.

В лингвистической литературе существуют разные описания и интерпретации системы немецкого консонантизма. Немецкие фонетисты Е.-М. Крех, У. Хиршфельд, Э. Шток и Л.-К. Андерс насчитывают 20 согласных фонем и предлагают их следующую классификацию:

- 4 пары щелевых (*Frikative*): две фонемы в одной паре отличаются друг от друга только напряжением (*Fortis - Lenis*) /f/ - /v/, /z/ - /s/, /ç/ - /j/, /x/ - /χ/.
- Пятая пара фрикативных возникает в случаях противопоставления в ИС звуков /ʒ/ и /ʒ̥/.
- 3 пары смычных (*Plosive*): /p/ - /b/, /t/ - /d/, /k/ - /g/
- 3 носовых (*Nasale*): /m/, /n/, /ŋ/
- 1 латеральный/ боковой (*Lateral*): /l/
- 1 ларингальный (*Hauchlaut*): /h/ [11, с. 29].

По мнению Е.И. Стериполо система немецкого консонантизма насчитывает от 21 до 25 согласных фонем в связи со спорными моментами в определении статуса фонем [10, с. 128]. Разница в составе и количестве согласных фонем связана, по нашему мнению, в первую очередь, с различиями в интерпретации фонем и их аллофонов:

1. Звукосочетания или аффрикаты [pf] или /p<sup>h</sup>f/, [ts] или /t<sup>h</sup>s/ и [tS] или /t<sup>h</sup>S/. Ряд фонетистов рассматривают их как монофонемные звукосочетания:

Н.С. Грубецкой, Е.И. Стериополо, О.А. Бибин, С. Штаффельд и др. [10; 15]. Большинство немецких фонетистов Г. Майнхольд, Э. Шток, Э.-М. Крех, У. Хиршфельд [11; 12; 14] высказываются в пользу бифонемного статуса данных звуко сочетаний [pf], [ts] и [tʃ].

2. /x/ и /ç/. Фонемный статус заднеязычного /x/ и среднеязычного /ç/ относится к спорным вопросам: ряд учёных вслед за Л.Р. Зиндером рассматривают их как две разные фонемы [5, с. 244], в то время как большинство немецких лингвистов склоняются в пользу монофонемного статуса данных согласных в связи с их позиционной обусловленностью [11, с. 30].

3. Фонема /r/ и её реализации. Следующим отличием является включение в систему немецкого консонантизма не только самой фонемы /r/, но и её различных реализаций [1, с. 22]. Авторы Немецкого словаря происхождения относят данную фонему к вибрантам [11, с. 27, 85-86] и отмечают, что самым распространённым вариантом фонемы /r/ среди консонантных реализаций в данное время является фрикативный заднеязычный велярный вибрант (*Reibe-R*) [ʀ], который, как и все звонкие шумные (*Lenis*), подвергается ассимиляции по оглушению [ʀ̥]; после ненапряжённых кратких гласных артикулируется слабая консонантная реализация [ʀ̥<sup>h</sup>].

4. Глоттальный приступ гласных (*Glottischlag*). В новейших фонетических трудах немецких учёных в системе немецкого консонантизма представлен также глоттальный приступ гласных (*Glottisschlageinsatz*) в качестве щелевого гортанного звука [ʔ][4; 15].

К особенностям НАБ, определяющим специфику немецкого консонантизма, следует отнести следующие универсальные черты, обусловленные высокой степенью мускульного напряжения, большой силой выдоха и слабой активностью голосовых связок.

Глухие шумные согласные образуют 6 пар оппозиций по признаку глухой-звонкий в трёх языках (немецком, английском и французском): /f/ - /v/, /z/ - /s/, /p/ - /b/, /t/ - /d/, /k/ - /g/ и /ʃ/ и /ʒ/ [6; 8; 10; 11]. Немецкие глухие согласные (*Fortis*) отличаются большей интенсивностью шума. У смычных глухих согласных /p t k/ это особенно ярко проявляется в наличии придыхания. Как немецкие, так и английские глухие согласные отличаются от своих звонких пар аспирированностью: размыкание преграды мгновенное, резкое и очень энергичное. Французские же согласные произносятся без придыхания, ибо сила выдоха во французском языке слабая. В конце слова или слога все немецкие глухие шумные согласные являются интенсивными и громкими [17, с. 5-11]. В отличие от английского и французского языков немецкие звонкие шумные согласные /b d g v z/, коррелирующие с соответствующими глухими шумными /p t k f s/ подвергаются тотальному оглушению в конце слова и слога. Данное явление ярко проявляется также при онемечивании ИС, например: *Rouge, Lounge, Feedback*. Оглушение не происходит только в случае наличия „l“, „n“ или „r“ перед следующим суффиксом [11, с. 101, 508].

В потоке речи звуки испытывают влияние соседних звуков, в связи с чем может происходить уподобление одного звука другим (ассимиляция), которое

распространяется как справа налево (регрессивная ассимиляция), так и слева направо (прогрессивная ассимиляция). Немецкому консонантизму, в отличие от английского и французского языка, совершенно чужда ассимиляция по озвончению (ленизация). В связи с тем, что более сильным всегда является глухой согласный, он уподобляет себе звонкий шумный согласный независимо от своего местонахождения. Уподобление звонкого согласного предшествующему глухому приводит к частичному оглушению звонкого шумного согласного (прогрессивная ассимиляция в результате коартикуляции), отсутствующее как в английском, так и во французском языках, например *Feedback*  $_{\text{E}}$ [f'ixædbæk] –  $_{\text{D}}$ [f'i:tbek], *Tour de France*  $_{\text{F}}$ [tuRdɔfrã:s] –  $_{\text{D}}$ [tuɔdɔfrã:s].

В отличие от немецких согласных английские согласные фонемы / b d g v ð z ʒ dz/ могут полностью озвончаться в положении между двумя гласными или гласным и звонким согласным. В начальном и особенно в конечном положении эти согласные, оставаясь ленистыми, озвончаются частично. Во французском языке конечные звонкие согласные никогда не оглушаются, а наоборот озвончаются.

Английские и французские сонорные согласные /m n l ŋ/ произносятся длительно, особенно после кратких гласных, а фонема /r/ в британском варианте в большинстве позиций после гласных вокализуется, т.е. произносится как гласный (язык ближе к среднему подъёму в отличие от немецкой вокализации, которая приближена к более низкому подъёму), напр. *Thriller*  $_{\text{E}}$ [θrɪlə] –  $_{\text{D}}$ [θvɪlə]; а во французском языке вокализация /r/ полностью отсутствует, напр. *Accessoire*  $_{\text{F}}$ [aksɛswaR] в отличие от представленных в словарях немецкого произношения (*Duden, DAWB*) немеченных вариантов  $_{\text{D}}$ [akse'sɔ:a].

Французские сонанты /j/, /w/ и /h/ образуют особую группу звуков, называемых полугласными или полусогласными, отсутствующую как в немецкой системе консонантизма, так и вокализма. Эти звуки подобно гласным лишены шумов трения и они являются неслогообразующими: они составляют лишь один слог с последующим и предшествующим гласным [7; 13].

Сопоставляя системы консонантизма трёх языков (немецкого, английского и французского) нам представляется целесообразным отметить степень сближения и расхождения элементов артикуляции, наличествующую в сравниваемых звуках. Исходя из артикуляционных данных звуков английского и французского языков, учитывая их акустическую близость и дальность к немецким, они распределяются на фонемы сходной группы и фонемы дальней группы. К фонемам сходной группы можно отнести щелевые /f v s z h ʃ/, смычные /p b t d k g/, носовые /m n ŋ/, латеральный /l/, аппроксимант /j/, французский вибрант /R/ и английская аффриката /tʃ/. К фонемам дальней группы, т.е. не имеющим аналога в немецкой звуковой системе, относятся щелевой /ʒ/, аппроксимант /w/, английские щелевые /ð θ/, английская аффриката /dʒ/, английский аппроксимант /r/ и французские носовые гласные /ɔ̃ ɑ̃ ɛ̃ œ̃ ɔ̃/.

По мнению Т.Д. Вербицкой, чётким показателем, обуславливающим отсутствие аналога фонемы одного языка в других зависит от степени близости / дальности сопоставляемых языков и является следствием несовместимости артикуляционных действий, характерных для каждой конкретной артикуляционной базы [2, с. 16].



В классификациях подобного рода сложно увидеть, что подразумевается под фонемами сходной группы в языке-доноре и языке-реципиенте, ибо вызывает сомнение возможность существования в языках с разной степенью генетического родства тождественных фонем, т.е. фонем с одними и теми же дифференциальными признаками. Чётким показателем, обуславливающим отсутствие аналога, мы считаем несовместимость артикуляционных действий. В связи с этим отобранные аудиторами ИС, предметом изучения которых является реализация консонантизма, исследуются согласно следующим явлениям: оглушение звонких шумных согласных; реализация фонемы /r/; веляризации сонанта /l/; субституция фонем и их аллофонов, отсутствующих в одной из систем консонантизма.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Васильченко Е. Изучение вариативности немецкой фонемы /r/ с точки зрения лингвосоциологии / Е. Васильченко // Перші Почепшовські читання. – Київ. – 2013. – С. 22 - 24.
2. Вербицкая Т.Д. Некоторые аспекты типологии звуковых систем в условиях многоязычия / Т.Д. Вербицкая // Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства. Одеса, ОДУ. – 1999. – №3-47. – С. 13 – 17.
3. Вербицкая Т.Д. Немецкий – без акцента. Коммуникативно-ориентированный вводный фонетический курс немецкого языка / Т.Д. Вербицкая. – М.: Издательство «Сириус», 1995. – 152 с.
4. Гришина Т.В. Функционирование глоттального приступа в немецких бифонемных сочетаниях гласных (инструментально-фонетическое исследование): Дисс. канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.В. Гришина. – Одесса, 2010.
5. Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи / Л. Р. Зиндер. – 2-е изд. – М.: Академия, 2007. – 576 с.
6. Лебединская Б.Я. Практикум по английскому языку: Английское произношение. – 2-е изд., испр. Лебединская – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2000. – 176 с.
7. Попова И.Н. Французский язык, учебник для I курса института факультетов иностранных языков / – 21-е изд., исправленное / И.Н. Попова, Ж.А. Казакова, Г.М. Ковальчук. – Х.: ТОВ «Несто академик Паблішерс», 2006. – 576 с.
8. Рапанович А.Н. Фонетика французского языка. Курс нормативной фонетики и дикции / А.Н. Рапанович. – Издательство «Высшая школа», 1980. – 291 с.
9. Силокова А.А. Фонетическое освоение новейших английских заимствований немецким языком / А.А. Силокова., Н.Д. Светозарова // Лингвистическая полифония, сборник в честь юбилея пр. Р.К. Потаповой □. – М.: Языки славянских культур, 2007. – С. 530 – 538.
10. Стеріополо О.І. Теоретичні засади фонетики німецької мови. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / О.І. Стеріополо. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.
11. Deutsches Ausspracheörterbuch / Krech E.M., Stock E., Hirschfeld U., Anders L.C. – Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 2009. – 1076 S.
12. Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache / Krech E.M. u.a. – Leipzig:VEB Bibliographisches Institut, 1982. – 599 S. □
13. Le Petite Robert. Dictionnaire alphabetique et analogique de la langue française. – Paris: Nouvelle edition millesime, 2011. – 2880 p.
14. Meinhold G. Phonologie der deutschen Gegenwartssprache / G. Meinhold, E. Stock. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982. – 256 S.
15. Staffeldt S. Einführung in die Phonetik, Phonologie und Graphematik des Deutschen / S. Staffeldt. – Stauffenburg: Verlag Brigitte Narr GmbH, 2010. – 194 S.
16. Taranets V.G. Energetheorie des Sprechens / V.G. Taranets. – Regensburg: Roderer, 1997. – 90 S.
17. Verbizkaja T.D. Phonetischer Einführungskurs und kommunikative Kompetenz / T.D. Verbizkaja, E.G. Vasylychenko // Записки з романо-германської філології. – Одеса: Фенікс, 2010. – В. 25. – С. 251 – 258.



## **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПРИРОДА ПИСЬМА И ЕГО СООТНОШЕНИЕ СО ЗВУКОВЫМ ЯЗЫКОМ (исторический аспект)**

Язык – это знаковая система, которую использует человечество в целях коммуникации, иными словами для передачи информации, знаний о себе и мире. Наиболее близкой к языку знаковой системой является письмо, которое, взаимодействуя с исконно первичным звуковым языком, может послужить основой для формирования непосредственно письменной системы того или иного языка. По сравнению со звуковым языком письмо сравнительно молодо: его возникновение отделено от нас всего двумя-тремя тысячелетиями, в то время как звуковой речи не менее 400-500 тысяч лет [6, с. 231]. Сама проблема появления и развития письма у различных народов мира, связанная с историей языка и с историей народа, всегда привлекала и продолжает привлекать к себе большое внимание лингвистов. Письмом современная наука о языке называет систему начертательных знаков, используемую для фиксации звуковой речи [6, с. 231]. При этом, письмо следует отличать от письменности, которая обозначает совокупность рукописных и печатных произведений, документов, выполненных при помощи того или иного письма. Появление письма было вызвано возрастанием потребности у людей в общении на расстоянии, во времени и пространстве. По мнению Е. Халупного, письмо – это запись речи, фиксация представления с помощью изобразительной записи, всегда связанная с определенным языком. Следовательно, человек не в состоянии прочитать любое письмо, так как даже чтение рисуночного примитивного письма доисторических народов требует знание их языка. Письмо самым тесным образом связано с речью, оно сохраняет для нас языки давно вымерших или погибших народов, и только благодаря ему мы узнаем об их существовании. Письмо по своему существу выражает духовные и культурные потребности, в особенности потребность выразить свои представления и передать их другим людям. Типичная социологическая особенность письма – это механизация, благодаря которой сохраняется устойчивость письменной речи и которая вместе с тем оказывает влияние на устную речь, являясь основным фактором культурной эволюции речи [10, с. 14]. История не отрицает тот факт, что у бесписьменных народов речь изменялась легко и быстро, и наоборот, распадаясь на диалекты, вырождалась, смешиваясь с другими языками. Это служит доказательством того, что по своей сущности письмо является еще и одним из факторов, формирующих народ из разрозненных племен. Такие известные исследователи как И.М. Дьяконов и А.А. Волков также связывают возникновение письма с появлением государства, с формированием правовой формы общественного сознания, которую фиксировали письменные тексты. Однако, по мнению Л.С. Выготского, письмо зародилось еще в примитивном обществе. Он считает, что завязывание узелка на память было одной из самых первичных форм письменной речи. Другими словами, начало развития письма опирается в подобные вспомогательные средства памяти, ведь недаром первую эпоху в развитии письма многие исследователи

называют мнемотехнической [4, с. 73]. Несмотря на то, что сам вопрос о возникновении письма, как одного из величайших изобретений человечества является вопросом дискуссионным и актуальным, на данный момент в теоретическом определении письма, как такового, историки и лингвисты преимущественно едины. Воспринимается ими письмо как некий вид кодирования, позволяющий переводить акустические знаки устной речи в оптические. Исходя из реалий современного письменного языка, не всегда можно объяснить какие-либо явления, касающиеся фиксации написания. Мы считаем, что ответ на многие вопросы нужно искать в древности, во времена зарождения письменности, когда письменный язык отражал, практически, все стороны языка устного. Сравнивая формы древних слов, мы стремимся не только установить конечный результат фонетических изменений, но и определить в какой именно последовательности они происходили. Например, и.е. \*kleu/klou/klu, рун. hlusjan, д.герм. hlus, готск. hausjan, днн. h(c,k)losen, свн. horan, нн. hören (слышать); и.е. \*dhghos, рун. dagaR, д.герм. dagaz, готск. dags, днн. tac, свн. tag, нн. Tag (день); и.е. \*ghostis, рун. gastR, д.герм. gastiz, готск. gasts, днн. k(c,g)ast, свн. gast, нн. Gast (гость). Проведенный нами анализ указанных слов, взятых из словарей А.С. Макаева, М.М. Гухмана, В.В. Левицкого представляет собой реконструкцию относительной и абсолютной хронологии фонетических изменений в словах, и завершается, как правило, восстановлением определенной формы, с которой можно соотнести все обнаруженные, реально существующие и зафиксированные в письменных источниках формы слов. Очень важным в ряду задач этого направления являются и вопросы методики изучения источников, отбора языковых явлений и их интерпретации, что, несомненно, помогает частично преодолеть неизбежно спорные моменты в исследованиях такого рода и усилить его объективные стороны. Вместе с тем, проводя любое сравнительно-историческое исследование, связанное с изучением языка вне его живого или звукового функционирования, будет ощущаться неполнота данных о существовании и взаимодействии устных и письменных форм языка. Специфика исторического изучения языка в разных формах его существования заключается в том, что исследованию доступны только письменные тексты, которые по своей природе являются кодированием второго порядка, или альтернативным способом фиксации речевых структур [9, с. 53]. Устные формы языка являются «первичными» и генетически, и функционально, но для лингвиста-историка языка они существуют лишь в составе письменных фиксаций. В силу своей специфики и времени создания письменные тексты не только фрагментарно, но подчас и весьма недостоверно отражают «первичные речевые жанры», неписьменные формы существования языка. Однако, издавна предпринимаются попытки преодолеть эту историко-лингвистическую данность и достаточно успешно, ведь труды многих ученых в этой области внесли огромный вклад в развитие сравнительно-исторического языкознания. На данный момент, невозможно не заметить, что письменный язык стремится к постоянному расширению своего коммуникативного пространства, в то время как сфера использования устного языка отчасти сужается [2, с. 88]. В современных условиях стимулом появления «безязыковых», неречевых сред в обществе является, на наш взгляд, расширение электронных средств массовой коммуникации и ослабление прямых коммуникативно-ситуативных контактов в деятельности людей. При всем различии

устной и письменной сфер коммуникации их пересечение в истории языка происходило постоянно, но с разной степенью интенсивности, оно было весьма избирательным на отдельных этапах развития того или иного языка. Предполагается, что в ранние исторические периоды развития языка между устным и письменным языком существовали более тесные отношения, чем в современной языковой ситуации, в частности потому, что раньше на всех уровнях языка действовали более свободные правила письма, а не жесткие нормы. Кроме того, отдельные уровни языка не в одинаковой степени открыты влиянию устных форм. И, наконец, в письменном языке весьма косвенно, но все же могут проявляться социальные, групповые и иные дифференциации, свойственные устным сферам коммуникации. Систематические научные изыскания в области письма и в особенности проблема соотношения знака письма и единицы звукового языка, которые могут соответствовать друг другу, начались сравнительно недавно. Возникает потребность восприятия этих исследований в качестве полноценной научной области. Постепенно оформляется наука о письме – графическая лингвистика. Труды таких известных лингвистов как Т.А. Амирова, А.А. Волков, И. Гельб являются тому подтверждением. Расхождение во взглядах между исследователями письменного языка касаются вопросов установления сферы компетенции этой научной дисциплины, внутреннего членения, понятийного аппарата и терминологии. Важнейшим исходным положением графической лингвистики должен стать, на наш взгляд, тезис о том, что письменный язык, хотя теснейшим образом связан со звуковым, в то же время не представляет собой его письменной копии. Он располагает своими собственными ресурсами, законами их функциональной организации развития, во многом отличающимися от средств и законов звукового языка. Общность звукового и письменного языка очевидна, не менее очевидны и различия между ними, однако не подлежит сомнению их взаимодействие и взаимозависимость.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амирова Т.А. К истории и теории графемики / Т.А. Амирова. – М.: Наука, 1977. – 193 с.
2. Бабенко Н.С. Устная речь и ее отражение в письменной традиции. Особенности взаимодействия устного и письменного языка в Германии XVI века / Н.С. Бабенко. // М., 1994. – С. 87-105.
3. Волков А.А. Грамматология. Семиотика письменной речи / А.А. Волков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 144с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь: монография / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Гельб И. Опыт изучения письма. Основы грамматологии / И. Гельб; под ред. И. Дьяконова. – 2-е изд. – М.: Редактура УРСС, 2004. – 368с.
6. Головин, Б.Н. Введение в языкознание: учеб. пособие/ Б.Н. Головин. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 1977. – 312 с.
7. Дьяконов, И.М. Архаические мифы Востока и Запада / И.М. Дьяконов; под ред. В.А. Якобсона. – М.: Наука, 1990. – 247 с.
8. Истрин, В.А. Возникновение и развитие письма / В.А. Истрин. – М.: Наука, 1965. – 590с.
9. Касевич, В.Б. Еще о письменности и устном тексте. Язык. Сознание. Этнос. Культура. / В.Б. Касевич. // М., 1994. – С. 50-57.
10. Лоукотка, Ч. Развитие письма / Ч. Лоукотка; под ред. проф. П.С. Кузнецова. – М.: Издательство иностранной литературы, 1950. – 327 с.
11. Сусов, И.П. Введение в языкознание / И.П. Сусов; по ред. В.В. Богданова. – М.: Восток-Запад, 2008. – 382 с.

УДК 800

Савко А.А. (г. Барановичи, Республика Беларусь)

### **О ЯЗЫКОВОМ ВЫРАЖЕНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ПРЕДВЗЯТОСТИ У АМЕРИКАНЦЕВ: ЛЕКСИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ**

Предвзятость является универсальной специфической категорией, обладающей множеством формулировок и синонимов. Приведем лишь некоторые из них. Предвзятость – это отсутствие беспристрастности, предубежденность, изначальная склонность к определенной позиции, допытная готовность к тому или иному выводу [1]. Также предвзятость это тенденция позволять отрицательной информации об индивиде оказывать большее влияние на формирование впечатления, чем достоверным сведениям [2]. Предвзятость – это предубеждение, необъективное мнение, сложившееся заранее, до изучения вопроса, пристрастность [3]. Исходя из данных определений, следует заметить, что у понятия «предвзятость» существует несколько синонимов, таких, как предрассудок, предубеждение и стереотип.

Существует множество теорий и подходов, объясняющих причины появления предвзятости. В рамках данного исследования нас интересует дискурсивный подход, где рассматривается роль лингвистических средств в формировании предубеждений. Используемые слова и выражения во многом направляют внимание человека и определяют видение окружающего. Некоторые речевые стратегии выражают предубеждения в социально приемлемой форме и тем самым позволяют человеку поддержать высокий общий уровень самовыражения и сохранить представление о себе как образованном, интеллигентном, тактичном и справедливым человеке [4, с.704-705].

Под понятием «этнос» мы понимаем большую социальную группу людей, объединенных общими установками и диспозициями, стереотипами поведения и взаимосогласованными ожиданиями типичных реакций на различные события жизни. Этнос есть явление социально-психологическое, оно социально по основе своего возникновения и психологично по способам своего проявления. Выражаясь на языке философии, этнос социален по форме и психологичен по сущности [5, с.459]. Этнос по нескольким психологическим параметрам отличается от общества. Таким образом, этнос – социальная общность, исторически сложившаяся на определенной территории, осознающая свое этническое единство и обладающая относительно стабильными особенностями культуры, в том числе общим языком [6, с.122].

Этническая предвзятость как нельзя лучше проявляется на примере американского языкового коллектива. Хотя в настоящее время в США живут представители более ста этносов, ученые-этнографы объединяют их в три главные этнические группы: 1) американцев США, или просто американцев, то есть увеличение переселенцев разных национальностей, для которых английский язык теперь является родным; 2) переходные иммигрантские группы, включающие людей, сравнительно недавно переселившихся в США и еще не «натурализовавшихся» в этой стране; 3) жителей-аборигенов (индейцев, эскимосов и



др.). Американцы США составляют примерно 9/10 всего населения, однако эта этническая группа неоднородна и состоит из белых и небелых американцев. При этом доля белых постепенно уменьшается, а черных и цветных возрастает. Особую большую группу в составе американской нации образуют черные американцы (афроамериканцы), доля которых в населении США – 13%. Они наиболее часто подвергаются критике и предвзятому отношению [7].

В ходе исследования мы попытались выявить наиболее существенные особенности вербализации этнической предвзятости в американском общении. Итак, на лексическом уровне этническая предвзятость реализуется путем:

1. *Ненормативной лексики:*

a) Избивая еврея, парень-нацист называет его:

— *Fucking kike!* [The Believer, H. Bean]

b) Четыре парня-нациста кричат вслед афро-американцу:

— *Why don't you fuckin' go back to Rwanda and give each other AIDS?* [The Believer, H. Bean]

c) Белый нацист говорит своим друзьям о «не белом» хозяине магазина:

— *Dave worked there, Mike worked there. He went under and now some fucking Korean owns it who fired these guys and is making a killing because he hired 40 fucking border jumpers* [American History X, T. Kaye].

d) Нападая на магазин, белый нацист говорит продавцу:

— *You are fucking spic!* [American History X, T. Kaye]

2. *Инвективной формы названия этноса:*

a) Девушка-латиноамериканка говорит об этнических меньшинствах, к одному из которых она принадлежит:

— *If you're Latino or Asian or black, you could get blasted any time you walk out your door* [Freedom Writers, R. LaGravenese].

b) Белый нацист дает интервью:

— *You know, whites at the top, blacks at the bottom, Asians, Arabs, Latinos somewhere in-between* [The Believer, H. Bean].

3. *Лексико-стилистическими средствами, такими как сравнение:*

a) Белокожий нацист выражает свою неприязнь к евреям:

— *And it's not just even hate. It's like the way you feel when a rat runs across the floor. You wanna step on it!* [The Believer, H. Bean]

b) Белый нацист дает интервью:

— *Jews, Judaism, it's like a sickness* [The Believer, H. Bean].

Естественно, что данные примеры не отражают полную картину проявления этнической предвзятости на современном этапе в Америке. Однако они показывают существующую тенденцию. Как видно, белые американцы предвзято относятся к евреям, афро-американцам, латиноамериканцам и азиатам.

Вышеупомянутые примеры интересны тем, что мы не находим в них спокойные, нейтральные лексемы, а весьма яркие единицы, например *kike*, *spic*. Это в свою очередь в очередной раз подтверждает результаты исследования Д. Мацумото, который установил, что в индивидуалистических культурах коммуниканты часто выражают эмоции, которые могут спровоцировать конфликт.

Это объясняется тем, что общение менее унифицировано и оно, не выдвигая на первый план солидарность и коллективное взаимодействие, не способствует гармоничной взаимозависимости между людьми. Наиболее часто в американских фильмах предвзятое отношение друг к другу выражают мужчины. Хотя мы не исключаем тот факт, что и женщины предвзято относятся к мужчинам, а также представительницам своего пола, что зависит от типажа героини и ее характера. Для выражения предвзятости американцы используют узкий круг лексических единиц и словосочетаний. При большом разнообразии языковых средств, американцы чаще всего прибегают к более привычным, постоянно используемым выражениям и конструкциям.

Так, вышеуказанные характеристики языковой манифестации категории «предвзятость» позволяют нам говорить о том, что оценочная экспрессивность является одной из основных черт действий речевого характера в американской языковой среде.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – М.: Джангар, 2012. – 864 с.
2. Оксфордский толковый словарь по психологии: в 2 т. / под ред. А. Ребера. – Пер. с англ. Чеботарева Е.Ю. – М.: Вече АСТ, 2003. – 1 т.
3. Словоборг / Словарь совр. русс. языка / [Электронный ресурс]. – М., 2012. – Режим доступа: <http://www.slovoborg.su>. – Дата доступа: 13.01.2015.
4. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию : учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.
5. Психология: учеб. пособие / Под ред. А.А. Крылова. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2005. – 584 с.
6. Мельникова, Н.А. Социальная психология: конспект лекций / Н.А. Мельникова. – М.: Эксмо, 2008. – 160 с.
7. Общая характеристика США / Система поддержки обучения / [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://www.85.93.45.205:8888/moodle23/mod/page/view.php?id=3907>. – Дата доступа: 23.03.2015.

УДК 821.161.3

Сорокина И.В., Мочалова Е.О. (г. Гродно, Республика Беларусь)

### **КОНЦЕПТ «БОГ» В БЕЛОРУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (на материале поэтического текста и его перевода)**

Концепты как ментальные образования и константы культуры по-прежнему привлекают пристальное внимание ученых и находятся в фокусе исследований в области лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и других отраслей знания. Концепт «Бог» как ментальная единица играет важную роль в картине мира каждого народа и представляет собой часть системы этических и культурных ценностей. Концепт «Бог» является одним из базовых культурных концептов, на основе которого формируется нормативно-правовое сознание и менталитет людей в восточнославянском культурном пространстве. Место данного концепта неоднозначно определяется в религиозной и светской картинах мира из-за наличия многих субъективных моментов. Основа религи-

озной картины мира состоит в восприятии концепта «Бог» в виде нематериальной сущности, а в светской картине мира он ассоциируется с социальным институтом церкви. По значимости для человека и социума он может занимать ведущее либо незначительное место в сложившейся в конкретном обществе системе ценностей.

Важным аспектом научных изысканий с применением анализа концептосфер является изучение возможностей передачи смыслового и культурно значимого потенциала национальных концептов при их трансляции из семантического пространства оригинального текста в переводящий язык. В данной статье мы рассмотрим функционирование национально-культурного концепта «Бог» сквозь призму художественной образности на материале поэтического сборника Рыгора Бородулина «Быць!» и его перевода на английский язык [2].

Изучению данного концепта в составе концептосферы русского языка посвящены многочисленные труды российских ученых, среди которых О.К. Калькова [3] У.В. Сергеева [6], Н.В. Писарь [4] и другие. Все большую популярность приобретает сопоставительный анализ национальных концептосфер на материале разноструктурных языков [1]. В тоже время на материале белорусского языка исследования в данной области являются недостаточными и основаны, большей частью, на описании фразеологии [5].

Описание концептов в лингвистике обычно осуществляется в рамках лингвоконцептуального анализа и методики структурирования семантических полей. Как известно, понятие «семантическое поле» в современной лингвистике соотносено с представлением о комплексной, не замкнутой по составу единице. Концептуальные слои с яркой образностью, наибольшей чувственно-наглядной конкретностью и частотностью употребления образуют семантическое ядро, соотносимое с денотативным значением языковой единицы. Более абстрактные признаки, а также элементы с субъективной модальностью и оценочностью составляют периферию поля. Наряду с этим, лексико-семантические поля содержат различного рода микрополя, объединенные общей семьей. Предметом изучения в данной работе являются ассоциативные и коннотативные значения концепта «Бог», составляющие его периферию, так как именно периферийные значения универсальных концептов соотносимы с индивидуально-авторскими особенностями концептуализации мира. Объектом исследования послужил образный ряд поэтических произведений Рыгора Бородулина, основа которого сформирована библейскими сюжетами.

Специфичным для поэзии Р. Бородулина является значительное количество текстов, написанных на религиозную тематику и в форме молитв за Беларусь. Об этом красноречиво свидетельствует тот факт, что из 24 стихотворений сборника «Быць!» 17 произведений могут послужить основой для построения профиля универсального и авторского концепта «Бог». Тревога за человека, за судьбу Родины и нашей планеты ощущается во всем творчестве поэта. Его волнуют философские темы: борьба добра и зла, назначение человека на земле, угроза исчезновения нашей цивилизации, в этом контексте обращение к образу Бога является вполне логичным и обоснованным.

Целью исследования является не только изучение способов передачи концепта «Бог» в белорусской национальной и индивидуально-авторской картинах мира средствами английского языка, но также оценка степени адекватности и эквивалентности перевода в плане сохранения смысловой структуры, формально-языкового выражения и интенциональности оригинала.

В процессе переводческой деятельности авторам англоязычного текста пришлось иметь дело с бородулинской образностью, истоки которой имеют библейское происхождение: это библейские сюжеты и фразеологизмы. Однако знакомые сюжеты, понятия и языковые клише в виде устойчивых выражений-библейзмов в поэзии Бородулина перефразируются, переносятся в другой контекст и подвергаются творческому переосмыслению, что придает им новый смысловой и модально-эмоциональный оттенок.

Рассмотрим функционирование библейского образного ряда и способы его трансляции в англоязычную лингвокультуру на материале конкретных произведений. Передача средствами английского языка образно-художественных способов репрезентации концепта «Бог» в поэтических произведениях Р. Бородулина была осуществлена белорусскими переводчиками И.Бурлыккой и А. Таболич.

Перевод художественных поэтических текстов – это сложный творческий процесс, так как стихотворение представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих элементов: ритм, мелодия, архитектоника, стилистика, смысловое, образное, эмоциональное содержание слов и их сочетаний. Переводчик должен установить функциональную эквивалентность между структурой оригинала и структурой перевода, воссоздать в переводе единство формы и содержания, под которым понимается художественное целое, то есть донести до читателя тончайшие нюансы творческой мысли автора, созданных им мыслей и образов.

Весь образный ряд поэтического сборника «Бышь!» последовательно раскрывает тему ада на Земле, наступившего после взрыва на Чернобыльской атомной электростанции, когда в эпицентре ада оказалась Беларусь. Одним из самых ярких по силе воздействия на читателя произведений сборника является стихотворение «Малітва наступнасці». В данном тексте стоит обратить внимание на устойчивое выражение «*Хай свеціцца імя Твае*». Это часть молитвы, обращенной к Беларуси, где слово «*свеціцца*» приобретает коннотацию в связи с радиоактивным излучением после аварии на ЧАЭС. В этом глубоко пессимистическом по духу стихотворении лирический герой словно обреченно принимает выпавший родной стране жребий, находя аналогии в звучании слов «радиация» и «Радауніца» – священном для белорусов празднике поклонения умершим предкам. В контексте аварии на Чернобыльской АЭС перефразированная Бородулиным традиционная молитва, звучащая как «*Хай свеціцца імя Твае/У палынавам вянку...*» приобретает зловещий характер, так как свечение исходит от радиоактивных элементов, а появление вместо традиционного тернового венца венка из полыни (называемой также «чернобыл») символизирует место трагедии. Переводчик постарался передать общее настроение произведения и также включил в стихотворение элемент классической молитвы на английском языке «*Let Your name glow*».



С радиоактивным излучением в данном сборнике Бородулина сопоставляется также понятие святой ауры, что придает библейской тематике мрачно-ироничное звучание, которое сохранено в переводе.

В стихотворении «Апакаліпіс» библейское выражение «посыпать голову пеплом» в чернобыльском контексте также приобретает мрачное звучание, так как относится к Земле, покрытой радиоактивным пеплом и пылью: «*Планета галаву насыпле попелам*» <...>. «*The planet will cover her head with ashes*» <...>.

Автор осуществляет вольную интерпретацию фразеологизма о соринке/бельме в глазу человека и придает ему вселенский масштаб: «*Земля – парушінка в Гасподнім воку*». «*The earth is like the mote in the holy eye of God*». («Парушінка»). Перевод данных фрагментов в точности передает смысловую нагрузку оригинала и не содержит существенных лексических и грамматических трансформаций.

В стихотворении «Як в казцы» автор через библейский сюжет фактически сравнивает небольшую компенсацию, которая выплачивается жителям чернобыльской зоны (так называемые «гробовые») с библейскими тридцатью серебряниками: «*і яшчэ далочваюць бабулі/Трыццаць такіх нявінних рублёў дамавінних*». (В английском переводе *ante-mortem roubles*). Переводчик удачно использовал прием конкретизации для раскрытия смысла данного выражения.

Далее писатель использует библейский сюжет о ребре Адам, которое используется не для сотворения Евы, а для определения уровня радиоактивных элементов в костях умершего человека: «*Вымаюць рабро ў Адама/Не на тое, каб Еву/Стварыць у XX стагоддзі*» <...>. «*In the twentieth century/Adam's rib was taken out/Not to make it into Eve*» <...>. Интересно переосмысливается еще один библейский фразеологизм: «*Чалавецтва ў канцы/Свайго панавання зямнога/Усё пачынае спачатку./Вяртае Богава./Богу. At the end of its dominance/On the Earth, mankind/Starts all over again —/It returns the Lord's possessions/To the Lord*». (стихотворение «Спачатку»).

Среди языковых средств используется даже белорусская народная поговорка «Разбярэмся на тым свеце вугалькамі». Передача мотива горения в радиоактивном аду через шутивную поговорку осуществляется с помощью лексической трансформации смыслового развития и переводческого комментария, помещенного в сноске внизу страницы (*to settle accounts with small pieces of coal*).

В процессе перевода должны учитываться национально-культурные факторы, в частности, особенности менталитета, специфика обрядов и традиций. Например, общение с Богом в разных религиях и культурах осуществляется по разным сценариям. Сопоставительный анализ оригинальных белорусскоязычных и переводных англоязычных текстов позволил заключить, что в протестантской англоязычной культуре иерархические взаимоотношения «Бог-Человек» строго регламентированы подчиненным положением верующего, поэтому упор делается на параметре Бог-господин (*The Lord*), который может снисходить до человека, оказывая ему милость (*mercy, grace*). В восточнославянской католической культуре, которую представляет Р.Бородулин, общение с Богом носит менее официальный характер и является более эмоционально насыщенной. Любовь поэта к родной Беларуси и Богу сливается в одно целое, и в

стихотворении «Беларусь – ты мой сон вялікодны» имеет очень личный, почти интимный характер. Согласно традиционным этнокультурным ассоциациям Беларусь воспринимается в рассматриваемом тексте как божество с женской гендерной идентичностью, что не передается в переводе: «*Зрок і слых мой табою галодны / Дух жыве мой табою адной*» «*My feelings to you are more than extreme/O`ver my soul You are the only King*». В переводе следующей строки чувственная эмоциональность оригинала замещается сухой формулировкой традиционного протестантского дискурса: «Без тые не бывае мяне» «*I can live encouraged by your grase*». Намного слабее по эмоциональному накалу оказывается и перевод двух последних строк стихотворения: «Чысцінёу тваёй прычашчуся./Сорам твой на мяне хай падзе» «*To receive communion with your fineness/I`ll take your concerns, now and tomorrow*». Переводчица «сгладила» контраст парадокса, создаваемого противопоставлением слов «чысціня» и «сорам», которые использовались для характеристики объекта поклонения и воспевания в данном произведении. Не обладая должными фоновыми знаниями страноведческого характера, англоязычный адресат вряд ли бы смог правильно интерпретировать авторскую интенцию, поэтому в данном случае переводческая трансформация является вполне оправданной. Таким образом, переводчиками создается дискурс, более естественный и понятный для менее религиозных представителей западной протестантской культуры. Иными словами, в процессе перевода имеет место прием «одомашнивания» явлений чужой культуры, их адаптации к нормам принимающей культуры. Как правило, такие трансформации не вызывают содержательных изменений, однако, они могут менять экспрессивность и модально-оценочную окраску. Это обусловлено тем, что поэтический перевод должен воссоздавать художественное единство содержания и формы оригинала, воспроизводить его как живой и целостный поэтический организм в рамках других этнокультурологических конвенций.

На основе сопоставительного лингвоконцептуального анализа оригинала и перевода сборника стихотворений Рыгора Бородулина мы сделали следующие выводы:

1. Составляющие лексико-семантических полей в своем значении часто содержат элемент оценки говорящим факта как положительного или отрицательно-го. Ассоциативные и коннотативные значения концепта «Бог», составляющие его периферию, представлены в поэзии Рыгора Бородулина через переосмысленный библейский сюжетно-образный ряд. В новом контексте традиционные составляющие семантического профиля концепта «Бог» приобретают негативную оценочность и ироничное звучание, окрашиваются трагической тональностью, что фактически ведет к их ценностной и смысловой деконструкции. Следует отметить, что переводчикам поэтических произведений Р. Бородулина в полной мере удалось следовать принципам эквивалентности и адекватности перевода в процессе передачи национально-культурных особенностей оригинала. Адекватная передача средствами английского языка исходной образности оригинала, функционирующей в новом контексте использования библейских сюжетов, была достигнута за счет интернационального статуса библеизмов и благодаря универсальному характеру концепта «Бог» в христианском дискурсе.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ лексико-семантических средств реализации концепта «Бог» в оригинале и переводе поэтических произведений Р. Бородулина выявил наличие некоторых смысловых расхождений, являющихся результатом различий в белорусской и английской языковых картинах мира, на которые большое влияние оказали разные направления христианства в Восточной и Западной Европе. Данные расхождения были успешно преодолены с помощью лексических переводческих трансформаций, имеющих целью «одомашнивание» явлений белорусской культуры для носителей английского языка. Цель использованных трансформаций заключалась не только в более полной передаче смыслового и эстетического потенциала исходного текста, но и в следовании правилам сочетаемости лексических единиц переводящего языка.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Базарова, О.К. Концепт «Бог» во фразеологических единицах английского, русского, татарского и турецкого языков: диссер.... канд. филол. наук – 10. 02.20. – Казань, 2011. – 268 с.
2. Барадулін, Рыгор. Быць!/Р.Барадунін. – Мінск:Рыма-каталіцкая парафія Святога Сымона і Святой Алены, 2006. –66 с.
3. Калькова, О.К. Концепт «Бог» в русской языковой картине мира (основные компоненты) / О.К. Калькова // Вестник ЦМО МГУ – 2009. – № 1. – с.89-91.
4. Писарь, Н.В. Дихотомия «Бог-дьявол» в древнерусской языковой картине мира / Н.В. Писарь: автореферат диссертации к. филол. наук – 10.02.01. – русский язык. – Калининград, 2011. –26 с.
5. Садоуская, А. Фразеалагізмы з кампанентамі бог, божы/А. Садоуская, Ю.Сёмка // Роднае слова: Штомесячны навуковы і метадычны часопіс. – 2009. – №9. –С.49-51.
6. Сергеева, Е.В. Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе: монография / Е.В. Сергеева. – М.: Директ – Медиа, 2013. 250 с.

УДК 811.111'37

Тур В.В. (г. Минск, Республика Беларусь)

#### СОЧЕТАЕМОСТЬ В ЯЗЫКЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ О РЕАЛЬНЫХ СВЯЗЯХ В ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ (на материале сочетаний «существительное + существительное» в английском языке)

На протяжении различных сменяющих друг друга эпох в истории лингвистических исследований одной из главных целей синтаксического и семантического анализа всегда оставалось понимание механизмов сочетаемости в языке. При этом в разные периоды исследований на повестке дня оказывались различные аспекты рассматриваемого явления. Так, в эпоху структурализма в центре внимания оказывались дескриптивные проблемы сочетаемости: выявление системных норм, согласно которым происходит объединение лексем в синтагме, а также определение морфологического статуса образованных конструкций. Другими словами, на данном этапе вскрытие закономерностей сочетания слов в высказывании ограничивалось в основном исследованием формальной дистрибуции лексем (Ш. Балли, Л. Блумфилд, И. А. Бодуэн де Куртене, З. Харрис и другие).



С возникновением порождающей грамматики Н. Хомского и последующими попытками дополнить ее семантическим анализом появились первые работы, в которых исследовалась не только избирательность лексем, но и учет разложения значений на мельчайшие неделимые единицы при их согласовании в линейном ряду (У. Вейнрейх, Дж. Катц, П. Постал, Дж. Фодор и др.). Главная цель подобных исследований заключалась в выявлении семантико-синтаксических моделей, позволяющих не только описывать существующие, но и порождать на их основе новые комплексные языковые единицы.

Современный этап обращения к проблеме сочетаемости связан с раскрытием новых семантических свойств слова как составного элемента в составе синтагмы:

1) отсутствие в значении жесткой границы между разными типами знания в том смысле, что и семантическая, и энциклопедическая (прагматическая) информация потенциально релевантны для интерпретации смысла всего высказывания;

2) возможность актуализации отдельных долей энциклопедического знания (при этом вся остальная информация нейтрализуется, отходит на второй план и присутствует в семантике слова в латентном виде).

Перечисленные выше свойства лежат в основе современного понимания природы сочетаемости в языке. Их учет позволяет анализировать языковые единицы, которые, как считалось до этого, противоречат постулатам классической композиционной теории.

Здесь, в частности, можно отнести и субстантивные атрибутивные сочетания «существительное + существительное», которые, с точки зрения радикального прагматизма, вообще не являются композиционными, поскольку требуют дополнительный лингвистический материал для их интерпретации [8]. Так, например, Д. Вейскопф утверждает, что, в то время как композиционное значение *black cat* 'черный кот' образуется на пересечении множеств *черных объектов* и *котов*, то *dog house* 'собачья конура' не может являться композиционным знаком, поскольку точки смыслового пересечения множеств *домов* и *собак* вообще не существует [13, p. 162].

Представители современной композиционной семантики, напротив, считают сочетания «существительное + существительное» композиционными знаками, «поскольку вся необходимая информация для интерпретации их значения присутствует в их семантике» [6, p. 3] ([2; 4; 5; 7; 9; 10; 11; 12]): задача состоит лишь в дополнительном учете прагматических знаний, актуализация которых может быть релевантна для образования композиционного значения.

На первый взгляд может представиться, что учет энциклопедической информации в семантике слова практически неосуществим – столь велик спектр возможных знаний о денотате, включающий сведения о мереологии обозначаемого объекта, об особенностях его функционирования, связи с другими объектами действительности и т.д. Однако, как показывает анализ конкретного языкового материала, в процессе сочетаемости подавляющего большинства языковых единиц актуализируются определенные сегменты энциклопедической информации.

Так, анализ семантики более, чем 4000 сочетаний «существительное + существительное» в английском языке показал, что из всех возможных знаний о мире релевантными оказываются типов энциклопедической информации (так называемых, **латентных признаков**):



1) **телические признаки:** информация о предназначении, целевом использовании и особенностях функционирования денотатов (ср. например, актуализацию различных типов знаний о целевом использовании и функционировании денотата атрибута *rat*: *rat lab* 'лаборатория для проведения экспериментов над крысами', *rat bedding* 'подстилка (наполнитель) для содержания крыс', *rat island* 'остров, где обитает большое количество крыс', *rat maze* 'лабиринт для передвижения крыс', *rat netting* 'сетка от крыс' и т.д.);

2) **пространственные признаки:** информация об особенностях пространственной концептуализации денотатов; выделяемые в них базовые топологические регионы: внутреннее пространство, поверхность и т.д. (ср. например, актуализацию информации о разных пространственных регионах в семантике слова *lake* 'озеро': *lake fish* 'рыба в озере', *lake lodge* 'отель возле озера');

3) **количественные признаки:** информация о количественных свойствах денотатов (ср. сочетания *mushroom forest* 'грибной лес', *tree island* 'остров, заросший деревьями', *bird-nest cliffs* 'птичьи скалы, скалы с большим количеством углублений для гнездования птиц', для которых, несмотря на отсутствие у атрибута грамматической формы числа, релевантно значение множественности);

4) **конститутивные признаки:** информация о членении денотатов на составные части (ср. например, возможность профилирования информации о разных частях денотата лексемы *window* 'окно' в сочетаниях *plastic window* 'пластиковое окно' (рама), *glass window* 'стеклянное окно' (основная функциональная часть), *brick window* 'кирпичное окно' (проем));

5) **перцептивные признаки:** информация о перцептивных признаках денотатов (ср. например, актуализацию информации о форме денотатов атрибута в сочетаниях *mushroom cloud* 'облако в форме гриба', *balloon glass* 'бокал в форме воздушного шара' и т.д.).

Важно отметить, что частотность актуализации латентных признаков в корпусе проанализированных нами сочетаний неодинакова, что свидетельствует, на наш взгляд, о различиях в значимости той или иной информации, извлекаемой из общей массы знаний о мире, хранимых в концептуальных системах членов языкового коллектива. Наиболее релевантными из всего энциклопедического знания, согласно полученным данным, являются латентные телические признаки (они актуализируются в семантике 59.3% от общего корпуса сочетаний «существительное + существительное») и латентные пространственные признаки (25% сочетаний).

По сравнению с указанными выше латентными признаками количественные (2%); конститутивные (1.8%) и перцептивные признаки (1.2%) для подавляющего числа сочетаний нерелевантны и актуализируются лишь в специальных контекстах, что, по-видимому, отличает данные сочетания от сочетаний с другими типами лексических единиц, в которых указанные признаки наиболее значимы (например, в метафорических значениях, производных признаковых словах и т.д.).

Еще одной важнейшей особенностью актуализации указанных признаков, как уже было сказано, является их избирательное профилирование. Семантические компоненты, составляющие энциклопедическую информацию (латентные признаки), отличаются от других тем, что становятся релевантными в определенном контексте, в сочетании с другими словами, при реализации слова в высказывании.

Например, в значении слова *book* 'книга' признак **целевого предназначения** (в данном случае *read* 'читать') может отсутствовать в словарных дефинициях. Он, однако, имплицитруется нашими знаниями о мире, а именно, категориальной отнесенностью книг к артефактам, т.е. объектам, созданным человеком с определенной целью. При этом в сочетании *book stand* 'книжная подставка' (*a cradle for holding an open book so that it may be read comfortably* 'подставка для удержания книги в открытом состоянии для удобного чтения') он становится необходимым для семантической интерпретации сочетания, в то время как в синтаксически и лексически близком сочетании *book table* 'книжный стол' (*a table with shelves beneath for books* 'стол с полками снизу для книг (для хранения книг)') данный признак нейтрализуется, уходя на второй план.

Нейтрализация имплицитруемых, латентных признаков в одних условиях или, напротив, их актуализация в других свидетельствует о том, что не вся гамма энциклопедических знаний реализуется всегда в полном объеме: в одной и той же лексеме актуализируются разные семантические компоненты в зависимости от сочетающихся с ней наименований. Многомерность семантики имени, «вбирающей» в себя различные типы информации о денотате, а также выборочная актуализация этих различных долей в разном синтагматическом окружении диктует необходимость детального рассмотрения его **актуального значения** и соответственно необходимость семантического анализа каждого его конкретного употребления, для определения в конечном итоге типов латентных признаков, актуализируемых в семантике изучаемых сочетаний, и значимости каждого из них.

Связь между сочетаемостью и актуализацией латентных сем подтверждает мысль о том, что «наряду с парадигматической ценностью слово обладает... смыслом, возникающим на основе индивидуального значения слов при их сочетаемости в линейном ряду» [3, с. 98]. При этом «в языке слово выступает в своем концептуальном аспекте... в речи же слово соотносится с конкретной действительностью» [1, с. 204]. Именно соотношение слова с конкретной действительностью при его сочетаемости в линейном ряду вызывает необходимость обращения не только к его системной значимости (*valeur*), но также к латентной, «дремлющей» части семантики единицы, которая включает энциклопедические знания о реальных свойствах денотата и может стать лингвистически релевантной при употреблении слова в речи.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вахек, Й. Лингвистический словарь Пражской школы / Й. Вахек ; под ред. и с предисл. А. А. Реформатского ; пер.: И. А. Мельчук, В. З. Санников. – М. : Прогресс, 1964. – 350 с.
2. Кубрякова, Е. С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования / Е. С. Кубрякова // Известия акад. наук. Сер. литературы и языка. – 2002. – Т. 61, № 1. – С. 13–24.
3. Уфимцева, А. А. Лексическое значение / А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1986. – 240 с.
4. Харитончик, З. А. О рефлексии лексических значений компонентов в семантике аффиксальных производных / З. А. Харитончик // Очерки о языке. Теория номинации. Лексическая семантика. Словообразование. Избр. труды / З. А. Харитончик. – Минск, 2004. – С. 266–281.
5. Bauer, L. On the need of pragmatics in the study of nominal compounding / L. Bauer // Journal of Pragmatics – 1979. – Vol. 3. – P. 45–50.

6. Bauer, L. The meaning link in nominal compounds / L. Bauer, E. Tarasova // SKASE Journal of Theoretical Linguistics [Electronic resource]. – 2013. – Vol. 10, iss. 3. – Mode of access: [http://www.skase.sk/Volumes/JTL24/pdf\\_doc/01.pdf](http://www.skase.sk/Volumes/JTL24/pdf_doc/01.pdf). – Date of access: 5.05.2015.
7. Downing, P. On the creation and use of English compounds / P. A. Downing // *Language* – 1977. – Vol. 53. – P. 810–842.
8. Gagné, C. Relation-based combinations versus property based combinations: a test of the Carin theory and dual process theory of conceptual combination / C. L. Gagné // *Journal of Memory and Language*. – 2000. – Vol. 42. – P. 365–389.
9. Jackendoff, R. Compounding in the Parallel Architecture and Conceptual Semantics / R. Jackendoff // *Handbook of compounding* / ed.: R. Lieber, P. Štekauer. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – P. 105–128.
10. Johnston, M. The compositional interpretation of nominal compounds / M. Johnston, F. Busa // *Breadth and depth of semantic lexicons* / ed.: E. Viegas. – Dordrecht : Springer, 1999. – Vol. 10: Text, Speech and Language Technology. – P. 167–187.
11. Pustejovsky, J. The Generative Lexicon / J. Pustejovsky // *Computational Linguistics*. – 1991. – Vol. 17, iss. 4 – P. 409–441.
12. Ryder, M. Ordered Chaos: the interpretation of English noun–noun compounds / M. E. Ryder // *University of California publications in linguistics*. – Berkeley : University of California Press, 1994. – Vol. 123. – 449 p.
13. Weiskopf, D. Compound nominals, context, and compositionality / D. A. Weiskopf // *Synthese*. – 2007. – Vol. 156, iss. 1. – P. 161–204.

УДК 711.111'255

Halapchuk-Tarnavskaya E.M., Mishchuk I.M. (Lutsk, Ukraine)

### **PSEUDO-INTERNATIONAL TERMS: WAYS OF RENDERING THEIR MEANING AND LINGUAL FORM**

The given article reveals the deferential features of pseudo-international terms and suggests the ways of rendering their meaning and lingual form from English into Ukrainian.

By pseudo-internationalisms are meant such language units which are borrowed from one and the same source language (SL) in the same or similar language form but differ to certain extent in their meaning (*construction* – *конструкція*, *control* – *контроль*, *data* – *дана*, *operation* – *операція*, *technique* – *техніка*, *test* – *тест*, etc.) [5, 4, 2, 1].

Pseudo-internationalisms (“misleading words”, “false friends of the translator”, “удавані друзі перекладача” (укр.), “ложные друзья переводчика” (рус.)) appear due to the absence of semantic equivalence of lexical units in different languages. The lexicon of each developed language comprises a very large layer of foreign by origin words and word groups. These lexical level units have been acquired by the borrowing languages to designate notions unknown in them.

The bulk of the borrowed morphemes and lexemes are found in many languages of a culturally, historically and often geographically common area as Europe, the Middle East or the Far East. P. Brown states that all European languages possess “the common European element” which is characterized by common lexical elements in the majority of European languages.

The following reasons of emerging the common lexical fund are singled out:

- 1) kinship of all Indo-European languages,
- 2) common borrowed words or borrowing from the third language,
- 3) common borrowed words from non-European languages,
- 4) language standards in the international language of science,
- 5) language agreements in over-national institutions (church and other official organizations).

A. Diakov, T. Kyyak et al call it language parallels: ideal international forms or language parallels have absolutely identical meaning in different languages [2].

Cf. *computer* – *комп'ютер*, *proton* – *протон*, *theorem* – *теорема*, *volt* – *вольт*.

These and many other internationalisms are monosemantic words characterized by similarity of their lexical meaning, by identity/ similarity of their orthographic and sounding form, by their denotative meaning and sometimes by their motivation. But in practice these ideal forms of internationalisms are very rare.

Apart from these monosemantic words, there are also polysemantic language signs, which are a common feature in present-day English but less common in Ukrainian. That is because in English a lot of lexemes may often have one and the same lingual form for several notions [Корунець І. 132].

	<i>індустрія</i> -	genuine internationalism
	<i>промисловість</i> -	international loan word
<i>industry</i> -	<i>галузь промисловості</i> -	international loan word
	<i>старанність</i> -	pseudo-internationalism
	<i>працьовитість</i> -	pseudo-internationalism

Borrowing any term directly, native speakers of different recipient languages pay attention to different semantic features of the lexical unit they adopt. That leads to semantic inequivalence of the same lexical units in different languages and appearance of “misleading” words. The latter are of the paramount danger in technical translation, creating in the head of a translator misleading associations with the same terms of the native language.

As it was stated above, historically pseudo-internationalisms are the result of the mutual influence of the languages: in English and German they appear due to the direct / indirect borrowings from the common third language, in Ukrainian – through Russian.

Taking into consideration translation, V. Karaban divides all such words into three groups: 1) genuine internationalisms, semantic structures of which are identical: *algorithm* – *алгоритм*, *author* – *автор*, *aspect* – *аспект*, *appeal* – *апеляція*, *capital* – *капітал*, *category* – *категорія*, *catalogue* – *каталог*, *course* – *курс*, *deduction* – *дедукція*, *dynamics* – *динаміка*, *intuition* – *інтуїція*, *hypothesis* – *гіпотеза*, *novelist* – *новеліст*, *literature* – *література*, *paradigm* – *парадигма*, *tendency* – *тенденція*, *variant* – *варіант*.

E.g.:

1. Significant contemporary American *novelists* include John Updike, Joyce Carol Oates, and Toni Morrison, who writes of African American life and won the Nobel Prize in 1993. – Серед видатних сучасних *романістів* – Джон Апдайк, Джойс Керол Оутс та Тоні Моррісон, який пише про життя чорношкірого населення Америки і який отримав у 1993 році Нобелівську премію.



2. Prague is a major European cultural center, and Czech intellectuals and artists have made major contributions to art, *literature*, and music. – Прага є одним з головних культурних центрів у Європі, а чеська інтелігенція та митці зробили значний внесок у мистецтво, *літературу* та музику.

3. Five enterprises with the participation of foreign *capital* have been discovered insolvent. – П'ять підприємств з іноземним *капіталом* стали, як виявилось, банкрутами.

4. Included in the project is also *a course* of treatment of pathological balding. – У проєкт включено також *курс* лікування патологічного облісіння.

5. The court can refuse such an appeal. – Суд може відхилити таку *апеляцію*.

2) partial internationalisms or pseudo-internationalisms which have only a part of identical meanings:

*concert* – концерн і увага, *collection* – колекція і збір, зібрання, *correction* – корекція і виправлення, *crane* – кран і журавель, *history* – історія і подія, *orientation* – орієнтація і спрямування, *progression* – прогресія і просування, *presentation* – презентація і виклад, *speaker* – спікер і промовець, *student* – студент, учень, вчений, той, хто проходить перепідготовку і студент, *test* – тест і перевірка, *thesis* – теза, дисертація, шкільний твір і теза.

E.g.:

1. It was really amazing to see *a crane* in this part of the country. – Дуже дивно було бачити *журавля* в цій місцевості.

2. Each people has its own *history* and destiny, for which it alone is fully responsible. – Кожний народ має свою історію і долю, за яку тільки він є відповідальним.

3. He was instrumental in reorganizing the curriculum so that professional training was concentrated in *student's* work. – Він відіграв вирішальну роль в реорганізації програми з тим, щоб професійну підготовку було зосереджено на роботі *студентів*.

3) pseudo-internationalisms, which have no similar meanings:

*animation* – мультиплікація, а не анімація,  
*audience* – аудієнція, а не аудиторія,  
*complement* – додаток, а не комплемент,  
*complexion* – колір обличчя, а не комплекція,  
*composer* – композитор, а не складач,  
*conductor* – диригент, а не кондуктор,  
*data* – дані, а не дата,  
*expression* – вираз, а не експресія,  
*figure* – цифра / малюнок, а не фігура,  
*manuscript* – рукопис, а не манускрипт,  
*notation* – система умовних позначок, а не нотація,  
*paper* – стаття, а не папір,  
*technique* – прийом, а не техніка [3, с.408].

E.g.:

1. Film music reached a golden age in the 1930s and 1940s, when noted *composers* wrote for films and American film studios employed composers as full-time

staff – “Золотим віком” музики до фільмів стали 30-і та 40-і роки нинішнього століття, коли відомі *композитори* створювали твори для кінофільмів, а американські кіностудії брали композиторів у штат.

2. *Animation* is the technique of using film to create the illusion of movement from a series of two-dimensional drawings or three-dimensional objects. – *Мультиплікація* – це технологія використання плівки для створення ілюзії руху на основі низки двомірних малюнків або трьохмірних об'єктів.

3. During a rehearsal, the *conductor* asks individual musicians to play various parts of the score again and again until the desired effect has been achieved. – Під час репетиції *диригент* просить окремих музикантів кілька разів зіграти різні частини партитури, поки не буде досягнуто бажаного ефекту.

Pseudo-internationalisms are mainly nouns, adjectives, adverbs and verbs. The words of the first group are not numerous and do not cause any difficulties while translating. The second and the third group may be taken for genuine internationalisms if the translator lacks experience or knowledge in the field under consideration. The above mentioned groups cause the greatest difficulty because misleading words belong to the identical/ similar semantic spheres and may occur in the similar contexts. That is why our article is acute.

L. Bilozerska et al defines two groups of pseudo-internationalisms:

1) words which have the similar orthography and sound form but totally different meaning:

*accurate* – *точний*, а не акуратний;

*actual* – *дійсний*, а не актуальний;

*advocate* – *прихильник*, а не адвокат;

*aspirant* – *претендент*, а не аспірант;

*clay* – *глина*, а не клей;

*complexion* – *колір обличчя*, а не комплекція;

*corpse* – *труп*, а не корпус;

*decade* – *десятиріччя*, а не декада;

*decoration* – *прикраса*, а не декорація;

*fabric* – *тканина*, а не фабрика;

*familiar* – *відомий*, знайомий, а не фамільярний;

*principle* – *основний*, а не принциповий;

*production* – *виробництво*, а не продукція;

*prospect* – *перспектива*, а не проспект;

*rapport* – *добрі відносини*, а не рапорт.

E.g.:

1. She was a slim, growing girl, pale in *complexion* and with hay-coloured hair. – Це була худенька, струнка дівчина-підліток з блідим *обличчям* і волоссям кольору соломи.

2. By mid-*decade*, the shuttle launch program was behind schedule. – На середину *десятиріччя* програма запуску космічних човників відставала від графіку.

2) words which coincide with the target language (Ukrainian) only in one meaning:

*authority* – *влада*, інколи *авторитет*;

*aggressive* – енергійний, настирливий, а не тільки агресивний;  
*balance* – сальдо, а не тільки баланс;  
*cabinet* – меблева секція, а якщо кабінет, то міністрів;  
*camera* – фотоапарат, інколи камера;  
*champion* – борець, захисник, а не тільки чемпіон;  
*copy* – екземпляр, а не тільки копія;  
*credit* – заслуга, а не тільки кредит;  
*department* – факультет (США), міністерство (США), а не тільки департамент;

*element* – стихія, а не тільки елемент;  
*intelligence* – розвідка, а не тільки розум, інтелект;  
*legal* – правовий, юридичний, а не тільки легальний;  
*liberal* – гуманітарний (про освіту), а не тільки ліберальний;  
*minister* – священник, а не тільки міністр;  
*momentum* – інерція, поштовх, а якщо момент, то важливий;  
*objective* – мета, завдання, а не тільки об'єкт;  
*panel* – секція (на конференції), а не тільки панель;  
*partisan* – прихильник, інколи – партизан;  
*separate* – окремий, інколи сепаратний;  
*session* – зустріч, заняття, а не тільки сесія;  
*speculation* – припущення, рідко – спекуляція [1, с. 62-64].

Е.г.:

1. She is a well-known in Europe *champion* for women's rights. – Вона – добре відомий в Європі *борець* за права жінок.

2. It will be sold for old china and put in a glass *cabinet*. – Ці речі продадуть як старий фарфор і виставлять у скляній *шафі*.

The fact that identical English words are characterized by more developed semantic structure than corresponding Ukrainian ones has effects on the translation process. Translation of interlanguage homonyms from English into Ukrainian comprises more possible mistakes than from Ukrainian into English: the English word may be used in the meaning that is not characteristic of homonymic Ukrainian word.

Е.г. the word *article* may be used in the meanings *стаття, виріб/ предмет, артикль*. While translating from English into Ukrainian one should choose one of the meanings. At the same time, while translating from Ukrainian into English there is only one meaning possible. The situation when the meaning of the English word is wider than of the Ukrainian one, may lead to choosing the wrong equivalent in translation limiting the semantic structure of the English word to one meaning. To translate the misleading word correctly one should analyze all the meanings of the word and take into consideration the given context. Otherwise it is possible to observe the incorrect semantic calc, violation of the norms of lexical combinability or stylistic inadequacy of the equivalent.

As it was mentioned above, the majority of pseudo- internationalisms belongs to the same part of speech (*to revise and ревізувати* are verbs, *sketch* and *скетч* – nouns), but there are pseudo- internationalisms that are different parts of speech (*correspondent* – відповідний і *кореспондент*, *graphic* – графічний і *графік*). One should also mind that level of the semantic differences in the character of meanings is not the same for different parts of speech: they are the most numerable between ad-

jectives and adverbs. Besides, the choice of equivalents for some pseudo-internationalisms depends on their lexical combinability (words *industry* = *індустрія* in the meaning *промисловість* coincide and in the collocations *heavy/ light/ social/ modern* both are possible in English and in Ukrainian, but in Ukrainian only *будівельна/ ґрична/ харчова промисловість* is possible).

The influence of the “false friends” on the translation of the scientific and technical texts may cause misunderstanding, so the translator should consult the special dictionaries of “false friends” [7] and take into consideration the International Unification of Concepts and Terms, the official document of the International Organization of Standards (ISO) [8].

#### REFERENCES

1. Білозерська, Л.П. Термінологія та переклад / Л.П. Білозерська, Н.В. Возненко, С.В. Радецька. – В.: Нова книга, 2010. – 232 с.
2. Д'яков, А.С. Основи терміноутворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А.С. Д'яков, Т.Р. Княк, З.Б. Куделько. – К.: Вид-дім «КМ Академія», 2000. – 218 с.
3. Карабан, В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В.І. Карабан. – В.: Нова книга, 2004. – 576 с.
4. Карабан В.І. Переклад з української мови на англійську мову. Навч. посібн.-довідник для студ. вищих закладів освіти / В. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 608 с.
5. Корунець, І.В. Теорія і практика перекладу / І.В. Корунець. – В.: Нова книга, 2003. – 446 с.
6. Krasnov, K.V. English Russian Dictionary of “False Friends” / K.V. Krasnov. – Електронний ресурс: <http://www.falsefriends.ru>.
7. McArthur, Tom. Longman Lexicon of Contemporary English / Tom McArthur. – Longman, 1981. – 1824 p.
8. International Unification of Concepts and Terms. Електронний ресурс: [http://www.iso.org/iso/catalogue\\_detail.htm?csnumber=5239](http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=5239).

УДК 81'37+42 (811.111)

Khudoliy A.A. (Ostroh, Ukraine)

#### CONCEPT OF WAR IN B. OBAMA POLITICAL SPEECHES

Within development of communicative-cognitive paradigm more and more attention is shifted to factors that reflect the style of thinking and behavior of American politicians. Analysis of recent studies proves that the issue of political rhetoric and its influence on the consciousness of voters, their thinking and behavior stay far from focus of academic community that makes up a basis for further linguistic researches. Political speeches attract attention of scholars with different approaches. O. Fomenko made a linguistic research of political discourse [1]. I. Andrusyak shifted her attention to lexis of political correctness, in particular, having taken into consideration nominative and pragmatic aspects [2]. N. Mironova [3] studied evaluative component of political speeches. K. Serazhym [4] generalized existing approaches to discourse and focused on its socio-lingual characteristics. A. Chudinov [5] dedicated a set of his works to political linguistics, but in a broader communicative approach. O. Sheigal [6] researched genre characteristics of political texts. Despite numerous researches, deep analysis of key concepts in political speeches of American presidents is still beyond scholarly studies.



The purpose of the article is a research of the concept of WAR, highlighted in the speeches of American President. It presupposes the following tasks:

- Describe the concept of WAR, its lexical representation;
- Focus on semantic peculiarities of lexical units that compose it in speeches of B. Obama.

Political speech is a form of public discourse and a form of social action. As a formal means it is functionally and pragmatically oriented. Its function is to form goals, values and social-political strategy of a certain political group for voters and political opponents.

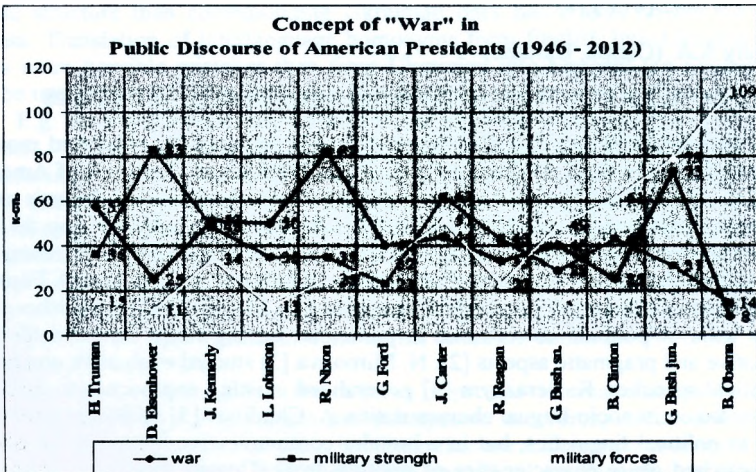
Concepts are components of political speeches and they reflect views of a politician, his perception. They serve as standards of political thinking, include models of behavior, affect political decision making process. Concepts are intrinsically connected with the language picture of the world of American leaders.

Content analysis, applied in the research, helped to distinguish concepts of the American leader, such as FREEDOM, WAR, PEACEFUL INITIATIVES, ENEMY, FRIEND etc. Indicators of the concepts serve the categories, for instance: «world leader», «democracy», «aggression», «war», «military strength», «military forces», «image of enemy», «threats» etc.

Concepts are important notions in the picture of the world formation, not only in the life of a person, but also the whole nation. Speeches of American presidents correspond to existing model of mental and verbal images about the world and the place of the USA in the world. Content of concept can vary according to certain circumstances and perception of community [7].

It should be mentioned that the notion of WAR is one of the key ones. It serves as a powerful instrument of social opinion manipulation, which to some extent, affects the process of decision-making and foreign policy course. Every president made attempts to persuade Americans that WAR is an indispensable notion in the life of the USA (Table 1).

Table 1.



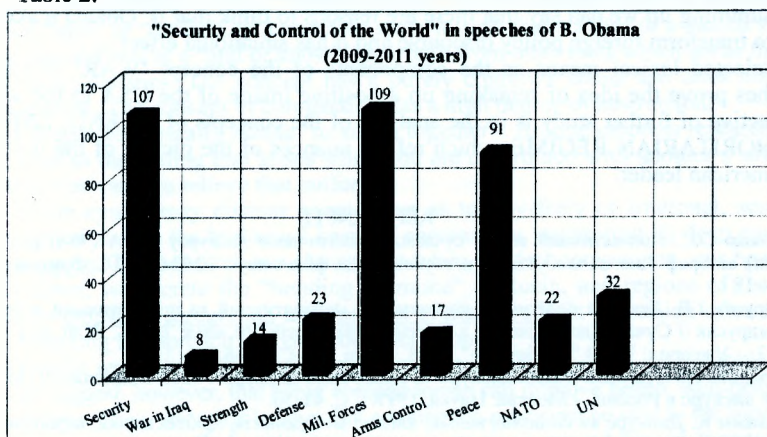
The concept of WAR is represented by three notions, such as WAR, MILITARY STRENGTH and MILITARY FORCES (Table 1).

At the same time president's peaceful statements are marked by aggressive passages:

*This Nation will maintain our military dominance. We will have the strongest Armed Forces in the history of the world. And we will do whatever it takes to sustain our technological advantage, and to invest in the capabilities that we need to protect our interests, and to defeat and deter any conventional enemy* [8: 2]. In contrast to his predecessor President Obama is careful with threats and tries to preserve the image of a democrat. He is against power abuse and force in politics.

Despite peaceful stance and actions, Washington plans to strengthen alliances such as NATO and Asian organizations. US Secretary of State H. Clinton stated that improvement relations with Europe will become one of the priorities in American foreign policy due to the fact that Europeans are "allies who are worth being trusted". The issue of NATO strengthening fits the question of security in the whole world (look at the table 2).

Table 2.



Remarks about "security" prevail in his rhetoric in comparison with speeches of other eleven presidents. It's logical because, on the one hand, security issues justify expenses on military forces of the United States and the defense sphere in general.

Analyzing political activity and rhetoric of American presidents of post bipolar period of time we can't ignore the fact that it was B. Obama who mentioned NATO in his speeches most of all. It proves the idea that the president intends to use military potential of the above mentioned organization in the most effective way for solving international problems. And it makes sense because NATO helps the United States to wage the war in Afghanistan. Military forces of the Alliance, supported by the UN sanctions, participate in carrying out few revolutions in North Africa. Air Forces of NATO under American leadership conducted air raids over the territory of Libya and Egypt. So, it's not accidental that B. Obama shifts his attention to the role of NATO in foreign policy of Washington.

In public speeches delivered by B. Obama we found quite numerous notions about "war" and "dangers". His statements about withdrawal of troops at the beginning of 2009 were enthusiastically supported by Americans. Firstly, the war was financially hard and exhausting. Secondly, his statements about withdrawal of troops

from Iraq were warmly greeted by world community. It improved the image of the country and its president as a leader. Thirdly, his actions bettered economic situation in the USA, which was complicated by world economic crisis. Fourthly, the war finished by the United States in Iraq (B. Obama criticized it before being a Senator) strengthened his positions as a president and increased his chances to be reelected.

Despite the rhetoric efforts and attempts of the president to change the approach to the set of foreign policy issues there are enough problems that are left unsolved. For example:

- The war in Afghanistan is not over and the members of the administration do not know how to support corrupted regime of H. Karzai;

- B. Obama declared to refuse from European system of National Missile Defense planned by previous administration to be installed. Not long afterwards president Obama replaces it by his own one and now it is not even European, but it is global.

Summing up we can say that there are reasons to think that B. Obama makes efforts to transform foreign policy discourse and it has situational effect.

Selected lexical means as the components of the concept 'WAR' in Obama speeches prove the idea of remaking up a positive image of the USA in the world. Perspective of further study is in the analysis of the concepts of FRIEND, ENEMY, AUTHORITARIAN REGIME, which reflect nuances of the picture of the world of the American leader.

#### REFERENCES

1. Фоменко О.С. Лінгвістичний аналіз сучасного політичного дискурсу США (90-ті роки ХХ століття): автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / О.С. Фоменко. – К., 1998. – 18 с.
2. Андрусяк І.В. Лексика політичної коректності: номінативний та прагматичний аспекти / І.В. Андрусяк // Сучасні дослідження з іноземної філології: 36. наук. праць. Відп. ред. Фабіан М.П. – Ужгород: ТзОВ "Папірус-Ф", 2008. – Вип. 6. – С. 41-46.
3. Миронова Н.Н. Политический дискурс vs оценочный дискурс / Н.Н. Миронова // Политический дискурс в России. – Москва: Наука, 1997. – С. 41-50.
4. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність: [монографія] / Серажим К. / За ред. В. Різуна. – К.: КНУ, 2002. – 392 с.
5. Чудинов А.П. Политическая лингвистика / Чудинов А.П. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 256 с.
6. Шейгал Е.И. Инаугурационное обращение как жанр политического дискурса / Е.И. Шейгал // Жанры речи -3. – Саратов, 2002. – С. 205-214.
7. Положин М.М. Концепт як база когнітивна сутність / М.М. Положин, Н.Ф. Венжинювич // Мовні і концептуальні картини світу. Збірник наукових праць. – № 5. – Київ, 2001. – С. 183.
8. Obama B. Remarks at the National Defense University, March 12, 2009 [electronic resource]. – Available at: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=85854> [Accessed 18 Dec. 2012].

УДК 811.111'37

Tarasiuk O. V. (Brest, Republic of Belarus)

#### CONCEPT OF COMPASSION IN MODERN ENGLISH

In present-day cognitive linguistics the notion of concept is one of the most widely used and controversial. Although it has become a "household name" for many researchers, its content varies in different scientific schools and has got a variety of interpretations by individual scholars. The point is that the concept is the category of thinking, it is an aspect of thought and it gives plenty of room for its interpretation. Today the category of concept appears in the studies of philosophers, logicians, psy-



chologists, and it bears traces of all these extra linguistic explanations. At the beginning the term “concept” was used as a generalized word-nominator, which in the process of thinking replaces an uncertain set of objects, actions, cognitive functions of the same kind. D.S. Likhachov used this term to refer to the generalized cognitive unit, which reflects and interprets the phenomena of reality, depending on education, personal experience, professional and social experience of a native speaker [1]. Yu.S. Stepanov believes that a concept is the “content of the notion”, A.P. Babushkin considers the concept as a discrete mental unit which reflects the object of real or imaginative world and is kept in the national memory of native speakers in the verbalized form [2]. In the Brief Dictionary of Cognitive Terms the concepts is defined as “operational meaningful unit of memory, mental lexicon, conceptual system, brain language, and the whole picture of the world reflected in the human mind” [3, p. 90]. Despite the diversity of interpretations of the concept, linguistic researchers have agreed that the concept is a mental representation, “a unit of mental activity” [2]. In general usage the term mainly denotes “idea” or “notion”. In a narrower sense it is an abstract idea or a mental symbol sometimes defined as a “unit of knowledge”, built from other units which act as the concept’s characteristics. The concept has a purely cognitive status and does not exist outside mind. The concept of compassion has a high degree of abstraction.

Compassion literally means “to suffer together”. Among emotion researchers, it is defined as the feeling that arises when you are confronted with another’s suffering and feel motivated to relieve that suffering.

While cynics may dismiss compassion as touchy-feely or irrational, scientists have started to map the biological basis of compassion, suggesting its deep evolutionary purpose. This research has shown that when we feel compassion, our heart rate slows down, we secrete the “bonding hormone” oxytocin, and regions of the brain linked to empathy, caregiving, and feelings of pleasure light up, which often results in our wanting to approach and care for other people.

Scientific research into the measurable benefits of compassion is young. Preliminary findings suggest, however, that being compassionate can improve health, well-being, and relationships. Many scientists believe that compassion may even be vital to the survival of our species, and they’re finding that its advantages can be increased through targeted exercises and practice. Here are some of the most exciting findings from this research so far.

- Compassion makes us feel good: Compassionate action (e.g., giving to charity) activates pleasure circuits in the brain, and compassion training programs, even very brief ones, strengthen brain circuits for pleasure and reward and lead to lasting increases in self-reported happiness.
- Being compassionate — tuning in to other people in a kind and loving manner— can reduce risk of heart disease.
- One compassion training program has found that it makes people more resilient to stress; it lowers stress hormones in the blood and saliva and strengthens the immune response.
- Brain scans during loving-kindness meditation, which directs compassion toward suffering, suggest that, on average, compassionate people’s minds wander less about what has gone wrong in their lives, or might go wrong in the future; as a result, they’re happier.
- Compassion helps make caring parents: Brain scans show that when people experience compassion, their brains activate in neural systems known to support parental nurturance and other caregiving behaviors.

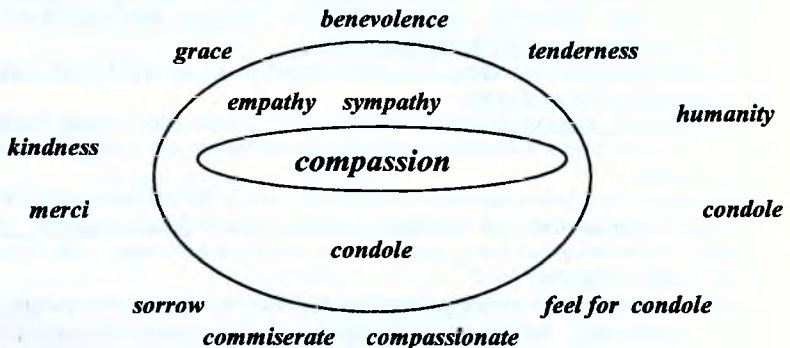


- Compassion helps make better spouses: Compassionate people are more optimistic and supportive when communicating with others.
- Compassion helps make better friends: Studies of college friendships show that when one friend sets the goal to support the other compassionately, both friends experience greater satisfaction and growth in the relationship.
- Feeling compassion for one person makes us less vindictive toward others.
- Restraining feelings of compassion chips away at our commitment to moral principles.
- Employees who receive more compassion in their workplace see themselves, their co-workers, and their organization in a more positive light, report feeling more positive emotions like joy and contentment, and are more committed to their jobs.
- More compassionate societies — those that take care of their most vulnerable members, assist other nations in need, and have children who perform more acts of kindness — are the happier ones.
- Compassionate people are more socially adept, making them less vulnerable to loneliness; loneliness has been shown to cause stress and harm the immune system.

We often talk about some people as being more compassionate than others, but research suggests compassion isn't something you're born with or not. Instead, it can be strengthened through targeted exercises and practice. We suggest some specific, science-based activities for cultivating compassion:

- Feeling supported: Think about the people you turn to when you're distressed and recall times when you've felt comforted by them, which research says can help us to feel more compassionate toward others.
- Compassion meditation: Cultivate compassion toward a loved one, yourself, a neutral person, and even an enemy.
- Put a human face on suffering: When reading the news, look for profiles of specific individuals and try to imagine what their lives have been like.
- Eliciting altruism: Create reminders of connectedness.

The concept of compassion in language is represented by: the noun *compassion* and its synonyms: *benevolence*, *empathy*, *grace*, *humanity*, *kindness*, *merci*, *sorrow*, *sympathy*, *tenderness*; the verbs *sympathize*, *compassion*, *commiserate*, *compassionate*, *feel for*, *condole* as well. According to this data, we can build the lexical nominative field of the analyzed concept (picture 1).



*Pic.1 – Lexical nominative field of compassion concept.*

Compassion is often, though not inevitably, the key component in what manifests in the social context as altruism. Compassion is not the same as empathy or altruism, though the concepts are related. While empathy refers more generally to our ability to take the perspective of and feel the emotions of another person, compassion is when those feelings and thoughts include the desire to help. Altruism, in turn, is the kind, selfless behavior often prompted by feelings of compassion, though one can feel compassion without acting on it, and altruism isn't always motivated by compassion. In ethical terms, the expressions down the ages of the so-called Golden Rule often embody by implication the principle of compassion: *Do to others what you would have them do to you*.

The etymology of "compassion" is Latin, meaning "co-suffering." More involved than simple empathy, compassion commonly gives rise to an active desire to alleviate another's suffering. The English noun *compassion*, meaning *to love together with*, comes from Latin. Its prefix *com-* comes directly from *com*, an archaic version of the Latin preposition and affix cum (= with); the *-passion* segment is derived from *passus*, past participle of the deponent verb *patior, pati, passus sum*. Compassion is thus related in origin, form and meaning to the English noun *patient* (= one who suffers), from *patiens*, present participle of the same *patior*, and is akin to the Greek verb *πάσχειν* (= *passchein*, to suffer) and to its cognate noun *πάθος* (= *pathos*). Ranked a great virtue in numerous philosophies, compassion is considered in almost all the major religious traditions as among the greatest of virtues.

Thus, compassion is the response to the suffering of others that motivates a desire to help. Compassion motivates people to go out of their way to help physical, spiritual, or emotional hurts or pains of another. Compassion is often regarded as having an emotional aspect to it, though when based on cerebral notions such as fairness, justice and interdependence, it may be considered rational in nature and its application understood as an activity based on sound judgment. There is also an aspect of compassion which regards a quantitative dimension, such that individual's compassion is often given a property of "depth," "vigour," or "passion."

#### REFERENCES

1. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Изв. Акад. наук СССР. Сер. лит. и языка. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.
2. Гунина, Н.А. Семантика английских глаголов звучания в когнитивном аспекте (на английском языке). / Н.А. Гунина // Вопр. соврем. науки и практики. Ун-т им. В.И. Вернадского. – 2010. – № 10–12 (31). – С. 342–348.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.] ; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М. : Изд-во фил. фак-та МГУ, 1996. – 248 с.
4. Степанов, Ю.С. Концепт / Ю.С. Степанов // Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М., 1997. – С. 40–76.

## РАЗДЕЛ 2. Лингводидактические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам

УДК [811.112.2 + 811.111]: 378.147

Андронович Т.Л. (г. Брест, Республика Беларусь)

### ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО

В связи с расширением международных экономических и внешнеполитических контактов Республики Беларусь все большее значение приобретает владение иностранными языками как профессиональный фактор на рынке специалистов. Более того, согласно прогнозам ООН и ЕС владение одним иностранным языком уже не является достаточным для специалиста высокой квалификации. Поскольку в нашей стране, как и во многих других странах мира, имеет место тенденция сокращения преподавания немецкого языка в школах в пользу английского, немецкий часто становится вторым изучаемым иностранным языком. На данный выбор оказывает влияние как географическое соседство с Федеративной Республикой Германия, так и тесные связи в различных сферах между обоими государствами.

Овладение немецким языком как вторым при владении английским как первым иностранным имеет ряд психолингвистических особенностей и закономерностей, в частности, возникают проблемы интерференции, а также имеет место положительный перенос.

Термин «интерференция» – латинского происхождения и обозначает: «*inter*» между + «*ferens*» («*ferentis*») несущий, переносящий [1]. В лингвистическую литературу термин «интерференция» был введен учеными Пражского лингвистического кружка. Однако широкое признание этот термин получил после выхода в свет монографии У. Вайнрайха [2]. Согласно У. Вайнрайху, под интерференцией понимают «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта» [2].

По мнению Э. Хаугена, интерференция представляет собой «случаи отклонения от норм языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате знакомства с другими языками» [3].

При преподавании немецкого как второго иностранного языка для студентов с первым иностранным английским трудности возникают даже при достаточно высокой степени овладения немецким языком. Как правило, явления интерференции наблюдаются уже на первоначальной фазе восприятия текста, его анализа. В силу того, что немецкий и английский языки принадлежат к одной языковой группе, обнаруживая много общих черт в грамматическом и лексическом строе, студенты иногда излишне доверяют этому сходству. Не обладая достаточно обширным словарным запасом второго иностранного языка, они полагаются на аналогии, ассоциации. Это часто приводит к возникновению своеобразных «ложных друзей переводчика»:

нем. *der Frieden* 'мир' - англ. *freedom* 'свобода'

нем. *weil* 'так как, потому что' - англ. *while* 'в то время, как'

нем. *also* 'таким образом' - англ. *also* 'также'  
 нем. *vor zwei Jahren* 'два года назад' - англ. *for two years* 'течение двух лет'  
 нем. *bekommen* 'получать' - англ. *become* 'становиться'  
 нем. *often* 'открытый' - англ. *often* 'часто'

Определенную трудность составляет распознавание в тексте конъюнктива как средства передачи косвенной речи, особенно, если фразе не предшествуют слова 'sagen', 'meinen' и т.п.:

*„Genau das kritisieren Gegner heute noch an Smiley: Es verfluche das Schreiben zu sehr, und außerdem hätten gute Verfasser es gar nicht nötig, ihre Witze kenntlich zu machen“.*

Сложности возникают также с переводом распространенных (развернутых) определений, которые не воспринимаются как автономная конструкция:

*„Bei Online-Bewerbungen werden Bewerbungen, die per E-Mail mit Dateianhängen versendet werden, Bewerbungen über standardisierte Bewerbungsformulare sowie direkt über die Karriereseiten der Unternehmen versendete Bewerbungen unterschieden“.*

Вызывает затруднения жесткая рамочная конструкция немецкого предложения, что порой приводит к неосознанному формированию неестественного порядка слов.

В целом это объясняется отсутствием у студентов навыка удерживать в памяти одновременно несколько синтезированных синтаксически автономных единиц. Затруднено распределение внимания, сосредоточение его на отдельных компонентах текста в необходимой последовательности. Поэтому представляется целесообразным проводить регулярный грамматический анализ такого рода конструкций, что позволит сформировать навыки оперативного и корректного восприятия текста.

С другой стороны, нельзя не учитывать и положительное влияние английского языка как первого иностранного на процесс овладения немецким языком, и здесь речь идет об упомянутом выше явлении положительного переноса. Немецкий и английский относятся к одной группе языков — германской — и имеют много общего: во-первых, в области словаря и словообразования оказывает большую помощь значительный пласт английских слов, узнаваемых при зрительном восприятии, а также интернационализмы; во-вторых, в структуре предложения (наличие глагола-связки); в третьих, в образовании глагольных форм (наличие трех основных форм глагола, использование вспомогательного глагола *haben* и *to have*, употребление определенного и неопределенного артикля, модальные глаголы, строение слова, служебные слова, наличие временных форм и т. д. Вышеизложенные моменты могут служить опорой и оказать большую помощь обучающимся.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Новейший словарь иностранных слов и выражений [Текст]. – Мн., 2006.
2. Вайнрайх, В. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования [Текст] / В. Вайнрайх. – Б., 2000.
3. Хауген, Э. Языковой контакт [Текст] / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М., 1972.
4. Алимов, В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) [Текст] / В. В. Алимов. – М., 2005.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуют глобальное информационное пространство. Многие исследователи сходятся во мнении, что неотъемлемой и важной частью информатизации общества является информатизация образования [3]. Новые педагогические технологии немислимы без широкого применения новых информационных технологий [5].

24 июня 2013 г. «Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года» была утверждена Министром образования Республики Беларусь С.А. Маскевичем. В Главе 3 «Цели и задачи Концепции» отмечается, что для достижения целей получения качественных образовательных услуг и формирования личности, адаптированной к жизни в информационном обществе со всеми его возможностями, угрозами, вызовами и рисками, должны быть решены задачи по эффективному вовлечению в образовательный процесс всего многообразия средств информатизации, как в учреждении образования, так и дома, должно осуществляться развитие у обучающихся мотивации к получению знаний, непрерывному самообразованию посредством использования современных ИКТ.

В документе утверждается, что «современное общество, став за последнее десятилетие информационным, теперь стремительно становится мобильным. Это означает, что доступ к информации и услугам обеспечивается пользователям постоянно, независимо от времени и места нахождения. Для обеспечения такой мобильности появились новые классы компьютерных устройств (смартфоны, планшеты и т.п.), а также новые технологии работы с информационными ресурсами и услугами («облачные» технологии).

Для системы образования актуальным становится лозунг: «Современный обучающийся – мобильный обучающийся!». Такой обучающийся: школьник, гимназист, лицеист, студент – должен иметь постоянный доступ к электронным образовательным ресурсам и услугам, в том числе в учреждении образования, дома, в дороге. Это касается и других участников образовательного процесса: родителей, педагогических работников, руководителей системы образования разных уровней. Мобильность каждого участника образовательного процесса будет лежать в основе мобильного образования в новом информационном обществе»[7].

Таким образом очевидно, что одно из направлений современного этапа информатизации образования связано с использованием мобильных технологий для обучения различным предметам.

По определению Куклева В.А. под мобильным обучением понимается электронное обучение с помощью мобильных устройств, независимое от вре-

мени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов [2].

Мобильное обучение стало развиваться еще в прошлом веке и предпосылки для этого были заложены в 70-х годах XX в., когда А. Кей предложил идею «компьютерного размера книги» для образовательных целей. В 90-х годах с появлением карманных персональных компьютеров начинается развитие и оценка мобильного обучения для студентов, появляются первые обучающие проекты для мобильной среды. Появляются фундаментальные исследования в области мобильного обучения зарубежных ученых: Т. Андерсон, М. Шарлз, М. Алли, Д. Аттевель, М. Рагус, Д. Тракслер [4].

Существует много различных видов технологий, которые могут быть классифицированы как мобильные. В первую очередь это портативные и персональные – мобильные телефоны, планшеты, ноутбуки, цифровые устройства [1].

По утверждению Н.В. Самохиной мобильные компьютерные технологии расширяют перечень интерактивного учебного оборудования, реализуют модель интерактивной мультимедийной доски «в миниатюре» [3]. Это, в свою очередь, означает, что данные направления информатизации образования дополняют друг друга, их совместная разработка способна обогатить как теорию мобильного обучения, так и теорию использования в образовательном процессе интерактивных мультимедийных средств. Существует множество методов обучения иностранному языку, предполагающих использование интерактивных и компьютерных технологий. Эти технологии обеспечивают высокую информативную емкость материала, стимулирование познавательной активности учащихся, повышение наглядности урока, интенсивности его проведения, индивидуализации и дифференциации.

Но каким образом могут использоваться мобильные устройства при изучении предметных дисциплин? Попробуем ответить на этот вопрос в аспекте использования мобильных технологий для обучения иностранному языку. Изучение этого предмета с помощью мобильных устройств – интересный, легкодоступный и сравнительно новый способ обучения иностранному языку, который набирает популярность среди многих пользователей смартфонов и планшетных компьютеров. Обучение иностранному языку предполагает, что процесс будет непрерывным, а значит, обучение с помощью мобильных технологий, с использованием гаджетов, которые всегда под рукой, является прекрасной возможностью повышения качества и интенсивности обучения.

Куклев В.А. выделяет следующие особенности мобильного обучения [2]:

1. Преподаватель мобильного обучения не сможет научить обучаемого тому, чего сам не умеет.

2. Инновационное мышление является предпосылкой модернизации образования и внедрения мобильного обучения.

3. Образовательный эффект мобильного обучения у каждого индивидуального человека, нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной ситуации, но в среде мобильного обучения весьма высока вероятность возникновения личного интереса на основе кризиса компетентности обучаемого.

4. Мобильное обучение основано на взаимоотношениях. Обучаемый всегда включен в целую систему межличностных и социальных взаимоотношений (родители, преподаватели, коллеги, друзья).

5. Мобильное обучение — естественный процесс передачи и восприятия информации, использующий потребность в компьютерном общении, эволюцию технических средств обучения и возможности информационно-телекоммуникационных технологий; естественные склонности человека направляются на то, что необходимо изучить.

6. Мобильное обучение связано с практикой использования технических средств обучения и возможностями информационно-телекоммуникационных технологий.

7. Мобильный компьютер, иное переносное электронное устройство с возможностью беспроводного доступа к информации и телекоммуникации — неотъемлемый инструмент образовательного процесса мобильного обучения.

8. Управлять мобильным обучением может только тот, кто владеет информацией.

Студенты, обучающиеся с помощью мобильных технологий, получают мгновенный, постоянный и практически бесплатный доступ к разнообразным аутентичным ресурсам, учебным материалам и программам, имея возможность выполнять задания и общаться с другими участниками учебного процесса в любом месте и в любое время. Более того, современные мобильные устройства стали настолько совершенными, что они позволяют обеспечить не только текстовое, но и голосовое и визуальное общение, т.е. они предоставляют возможность написать, рассказать и показать результаты своего поиска и других видов деятельности.

Простота использования и практически всеобщая доступность мобильных технологий позволяет накапливать, классифицировать и обмениваться информацией в любом формате (текстовые документы, аудио-файлы, видео-файлы, мультимедиа и др.), получать оценки, отзывы и критические замечания о проделанной работе, что обеспечивает интерактивность учебного процесса.

Виртуальное окружение значительно увеличивает мотивацию студентов в обучении иностранным языкам за счет создания так называемой дополненной реальности (augmented reality) на уроке иностранного языка абсолютно в любой, даже самой необорудованной аудитории [6]. Дополненная реальность подразумевает добавление виртуальной информации к реальным объектам и коренным образом меняет процесс познания в целом, снабжая обучающегося любыми необходимыми данными из виртуального пространства, а также обеспечивая доступ к неограниченному объему информации на изучаемом языке.

Мобильные устройства чаще всего используются для обеспечения быстрого доступа на различные обучающие ресурсные сайты (словари, справочники, энциклопедии и т.д.); воспроизведения обучающих мультимедийных веб-ресурсов (аудио- и видео-файлы, подкасты, графики, изображения и т.д.); для обеспечения мгновенной учебной интеракции (SMS-сообщения, почта, социальные сети Twitter, Facebook, ВКонтакте, системы опроса и т.д.), а также как собственно обучающие средства по специально разработанным учебным материалам, адаптированным для платформ мобильных средств связи (учебные пособия, упражнения и тесты с ключами для самопроверки, учебные программы курса и многое другое).

Способы применения мобильных устройств и приложений зависят от многих факторов [6]. Во-первых, важно знать, где они будут использоваться — при работе в учебной аудитории, на дистанционном курсе или при автономной работе обучающихся. Во-вторых, необходимо определить, планируется ли их применение для прохождения курса, полностью построенного на мобильных технологиях, или требуется лишь их спорадическая интеграция в учебный процесс. В-третьих, выбор мобильных приложений будет находиться в прямой зависимости от того, будут ли использоваться личные мобильные устройства студентов или технические средства будут предоставлены самим учебным заведением. В случае, если у всех будет однотипное оборудование, от преподавателя иностранного языка требуется лишь подобрать совместимое с ним программное обеспечение, которое на всех устройствах будет работать синхронно; если же студенты будут использовать свои индивидуальные мобильные устройства, то могут возникнуть проблемы несовместимости некоторых приложений с данной аппаратурой, что, конечно, необходимо учитывать при подготовке к занятиям.

В практике обучения иностранному языку в Филиале учреждения образования «Брестский государственный технический университет» Политехнический колледж нами было организовано активное применение смартфонов учащимися. Их использование позволяет придать учению индивидуальный и неформальный характер. Пользователь самостоятельно определяет, какими программами пользоваться и как. Они позволяют совмещать как аудиторную, так и внеаудиторную форму работы. Мощностъ и маленькие размеры мобильных устройств позволяют изучать язык практически в любом месте.

Приведем некоторые формы аудиторной работы с применением смартфонов, реализованные нами на практике:

- составление списка покупок или расписания на день и обмен ими с другими;
- обсуждение прогноза погоды с использованием активной лексики;
- поиск и обсуждение рецептов, написание собственных и обмен ими с другими;
- использование карт рейсов автобусов, поездов или метро и организация путешествия по международным направлениям;
- расположение ресторана в определенном районе, обсуждение меню, цен, вопросов транспорта;
- чтение и обмен интересными газетными статьями;
- просмотр трейлеров к кино, проверка расписания театральных представлений.

Применение мобильных технологий таких, как смартфон и планшетные компьютеры очень удобно в проведении внеаудиторной проектной работы, поскольку названные устройства обладают функциями фотокамеры, диктофона, органайзера, имеют приложения, позволяющие работать с документами и обеспечивающие выход в интернет.

Так, нами было разработано и проведено учебное занятие по дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)» с учащимися специальности «Промышленное и гражданское строительство», в ходе которого учащиеся по-



лучили задание составить на иностранном языке проект – план-схему помещений учебного корпуса колледжа. Пользуясь смартфонами с возможностью фотографировать объекты, сохранять данные в памяти устройства и удаленно обмениваться информацией, учащиеся первой подгруппы высылали фотографии и результаты измерений учащимся второй подгруппы, составившим план-схему. В итоге задание было выполнено успешно и оперативно.

Применение мобильных устройств в современном учебном процессе представляется совершенно закономерным, ввиду того, что, являясь привычными инструментами профессиональной деятельности у многих людей, различные мобильные устройства давно перестали восприниматься лишь как средство общения и развлечения.

Чрезвычайно гибкие и интерактивные мобильные технологии обладают рядом неоспоримых достоинств, позволяющих в кратчайшие сроки модернизировать всю систему обучения иностранным языкам. Мобильные устройства превращают занятие по иностранному языку в полноценный интерактивный процесс, позволяя использовать справочные и мультимедийные материалы и выводя на новый уровень академическое взаимодействие между преподавателем и студентом.

По мнению ряда исследователей применение мобильных технологий станет неотъемлемой частью методики преподавания иностранных языков, так как активно внедрившись в нашу жизнь и став повсеместными, они приобретают все более расширенные возможности социального взаимодействия и подключения к интернету. Так, И.С. Сон утверждает, что подобные технологии могут иметь большое влияние на весь учебный процесс [4]. Обучение будет все больше удаляться от аудиторной и входить в личное пространство обучающегося как реального, так и виртуального, становиться больше персональным с элементами сотрудничества. Успехом будет считаться нахождение нового способа использования мобильных технологий с целью внедрения их в обучение как продолжения ежедневной жизни.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Naismith L., Lonsdale P., Vavoula G., Sharples M. Literature review in mobile technologies and learning. – Futurelab. – 2004. – 44 p.
2. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании. — Автореферат дисс. на соискание уч. степени докт. пед. наук. — Ульяновск, 2010. — 46 с.
3. Самохина Н.В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: Развитие традиций и поиск новых методических моделей // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6–3. – С. 591-595.
4. Сон И. С. Мобильное обучение в изучении иностранных языков // *Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.)*. – СПб.: Реноме, 2013. – С. 164-167.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2002. – С. 272.
6. Гаврилова Е.А. Дидактические возможности интеграции мобильных устройств в дистанционный формат преподавания иностранных языков. III международная научно-практическая заочная конференция «Гуманитарное образование в экономическом вузе» 05.11. – 10.12. 2014 ФДО РЭУ им. Г.В. Плеханова. – <http://www.sdo.rea.ru/cde/conference/16/file.php?fileId=63> .
7. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года. – <http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=437693> .

УДК 81'243'23

Ворначёв А.А. (г. Киев, Украина)

## **РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНО- ЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Изменения социально-экономической ситуации в постсоветских странах, расширение их межкультурных связей обусловили тот факт, что значение иностранного языка становится действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества и условием эффективности деятельности современного специалиста. Одной из стратегических целей иноязычного образования в вузе в условиях интеграции в мировое образовательное пространство является развитие активной личности, способной быть субъектом своей деятельности и развития, эффективно учиться на протяжении всей жизни и взаимодействовать в мультилингвальном и поликультурном обществе (Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и др.)

Социальный заказ общества позволяет актуализировать обновленное содержание целевого компонента изучения иностранного языка: формирование иноязычной культуры, что связано с ведущей функцией языка – быть средством общения. Реализация цели способствует изменению образовательной программы, которая предусматривает формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке, определяющее развитие мотивации обучения, понимание важности изучения иностранного языка и необходимость пользоваться им как средством общения.

Одной из социально значимых проблем современной педагогики является формирование иноязычной культуры будущего специалиста нового профиля – экономиста с новым экономическим мышлением, разносторонними и глубокими профессиональными знаниями и умениями, способного к постоянному пополнению и обновлению знаний, с совершенным владением иностранными языками на уровне, который достаточен для осуществления качественного профессионального иноязычного общения.

Иностранный язык для экономиста – это один из инструментов, который помогает не только действовать, убеждать, принимать решения, но и создавать благоприятную деловую атмосферу, понимать культуру представителя другой страны и менталитет его народа. Способность качественно осуществлять профессиональное иноязычное общение в значительной мере способствует повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда.

На анализ путей формирования элементов личностной культуры – политической, правовой, мировоззренческой, экологической, нравственной, коммуникативной культуры – направлены научно-педагогические исследования Н. Ефименко, А. Илькив, В. Йови, Е. Соколова, С. Ткачева, А. Уваркиной. Рассматривалась и роль иностранных языков в профессиональной подготовке будущих специалистов, в частности: менеджеров внешнеэкономической деятель-

ности (Н. Замкова, Н. Логутина), юристов (Л. Котлярова), студентов высших технических учебных заведений (О. Тарнопольский), специалистов сферы туризма (М. Галицкая, Л. Сакун). Исследования, касающиеся коммуникативных осложнений между представителями различных культур, проводились такими американским и западно-европейским исследователям, как У. Гудикунст, С. Ким, Т. Ларина, Г. Маркус, Г. Триандис, Э. Холл, Г. Хофстеде.

Вместе с тем, проблема формирования иноязычной культуры студентов-экономистов остается недостаточно исследованной в теоретическом и практическом аспектах. Это негативно сказывается на деятельности высших учебных заведений по подготовке конкурентоспособных специалистов. Таким образом, актуальность и социальная значимость этой проблемы, недостаточный уровень ее научной разработанности и практической реализации обусловили выбор темы статьи.

Цель исследования направлена на выявление особенностей формирования иноязычной культуры студентов экономических специальностей с помощью интерактивных методов обучения.

Иноязычная культура общения понимается как процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, которые являются носителями разных культур и языков, или – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам [3, с. 56]. В процессе деловых контактов имеет место профессиональное межкультурное общение. В процессе межкультурного профессионального общения осуществляется обмен информацией, устанавливаются контакты. Профессиональное общение, в том числе и на иностранном языке, является социопсихологическим взаимодействием как минимум двух субъектов, выполняющих профессиональные задачи с помощью воздействия на интеллект, взгляды, поведение и эмоции друг друга [4, с. 125].

Готовность и способность к эффективной иноязычной коммуникации важна для современного человека, живущего в поликультурном мире и взаимодействующего с представителями различных культур. В настоящее время недостаточно просто владеть иностранным языком. Необходимо понимать и чувствовать культуру, которую данный язык представляет, знать об особенностях мировосприятия и миропонимания носителей языка, уметь становиться на их точку зрения, в определенной степени научиться мыслить и чувствовать как они. Именно эта способность и определяет качество и производительность иноязычной коммуникации, обеспечивает продуктивный диалог в культуре. Такая способность должна сформироваться и развиваться у человека в процессе получения образования, стать его «второй натурой». При отсутствии природной иноязычной среды такая способность может быть сформирована у будущего экономиста преподавателем иностранного языка.

Для успешного формирования иноязычной культуры будущего специалиста необходимо учитывать, на наш взгляд, следующие особенности [9, с. 21]:

- определение как одного из целевых компонентов деятельности преподавателя иностранного языка формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста;
- коммуникативно-ориентированный характер процесса обучения иностранным языкам на основе идей межкультурной коммуникации и продуктивной совместной деятельности;



- использование методов интерактивного обучения на основе реализации социокультурного и коммуникативно-когнитивного подходов.

Сущность первой выделенной нами особенности заключается в том, что успешность формирования иноязычной культуры будущего экономиста в полной мере зависит от уровня профессиональной подготовки преподавателя. Опираясь на идеи Н.Д. Гальсковой, мы предлагаем выделить следующие профессиональные знания преподавателя иностранных языков [3]:

- системы языка, культуры стран изучаемого языка, его истории и современных проблем развития;

- закономерностей усвоения иностранного языка в учебных условиях;

- основных требований, предъявляемых обществом и наукой к учителю, его уровню профессионального мастерства и личностным качествам;

- основных закономерностей обучения иностранным языкам, а также содержания и специфики всех составляющих процесса обучения: целей, содержания, методов и т.д..

Преподаватель должен одновременно управлять как процессом усвоения студентами изучаемого языка, как средства межкультурной коммуникации, так и процессом общения на этом языке в учебном процессе.

Итак, под профессиональными умениями преподавателя иностранных языков понимаются умения педагогически, психологически правильно осуществлять профессиональную деятельность, направленную на развитие у студентов характеристик вторичной языковой личности, обуславливающих способность к участию в межкультурном общении.

Профессионально значимые знания и умения преподавателя применяются также при коммуникативно-ориентированном характере процесса обучения иностранным языкам на основе идей межкультурной коммуникации и продуктивной совместной деятельности.

Успешность коммуникации между «естественным» и «вторичным» носителем языка находится в прямой зависимости от силы разногласия концептуальных систем двух разных социумов. Под концептуальной системой мы понимаем систему взаимосвязанной информации, отражающей познавательный опыт индивида на самых разных уровнях и в самых разных аспектах познания, осмысления мира [9].

В процессе формирования иноязычной культуры будущего специалиста экономического профиля необходимо, на наш взгляд, акцентировать внимание студентов на сравнении исследуемой и собственной культур. Сопоставляя различные концептуальные системы, студенты не только получают знания о соотносительных конфигурациях речевых функций в конкретной паре языков и различиях в способах их языкового выражения, но и обогащают свое сознание за счет интерализации мира за пределами своей культурной реальности и средств ее структурирования, приобретают индивидуальный опыт общения с чужой лингвокультурой [3].

Если учесть, что любой опыт приобретает человек только в деятельности, то иноязычная культура может стать результатом только интенсивной познавательной деятельности студента, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий самостоятельного поиска. Это возможно только в условиях продуктивного варианта учебной деятельности. Таким обра-



зом, реализация идей межкультурной коммуникации и продуктивной совместной деятельности в профессиональной подготовке будущего специалиста позволяет проектировать процесс формирования иноязычной культуры на основе диалога культур, сотрудничества участников образовательного процесса, способствует приобретению коммуникативных умений и навыков.

Эффективное формирование иноязычной культуры будущего специалиста экономического профиля протекает успешно при реализации следующего педагогического условия – использование методов интерактивного обучения на основе реализации социокультурного и коммуникативно-когнитивного подходов

Как показали исследования С.Л. Рубинштейна [5], Н.Ф. Талызиной [7] и других, использование знаний, умений и навыков основано на переносе, а перенос прежде всего зависит от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, умения и навыки предполагается использовать. Итак, готовить будущего специалиста к участию в процессе межъязыковой, межкультурной, межличностной коммуникации нужно в условиях межкультурной коммуникации, создаваемой на занятиях и во внеаудиторной деятельности.

Однако создаваемые в рамках учебного процесса языковые и культурные ситуации не могут быть полностью приравнены к межкультурным явлениям, поскольку порождаются носителями одной и той же культуры. Поэтому, чтобы создать реальные ситуации межкультурной коммуникации, помочь студентам окунуться в самую атмосферу традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка, в процессе формирования иноязычной коммуникативной культуры необходимо использовать интерактивные методы, чтобы учебный процесс стал практико-ориентированным, что позволит достичь более высокого уровня подготовки специалистов путем интеграции языковой и профессиональной сферы.

Метод обучения – это определенный способ целенаправленной реализации процесса обучения, достижения поставленной цели. Стоит отметить, что в настоящее время в практике формирования иноязычной культуры специалистов экономического профиля широко применяются инновационные интерактивные методы обучения. Эти методы строятся в основном на диалоге, который предполагает свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемы и характеризуются высоким уровнем активности студентов. Именно такое обучение принято считать «лучшей практикой обучения» в современном учебном заведении [6, с. 297]. К интерактивным методам относятся: тренинги, деловые игры, групповая работа, дискуссии, дебаты, «мозговой штурм», метод проектов, вебквесты, метод кейс-стади, «анализ ситуаций» и т. д.

Использование в профессиональной подготовке интерактивных методов позволяет создать аутентичную виртуальную языковую среду, включить студентов в реальные ситуации межкультурной коммуникации, приобрести индивидуальный опыт общения с другой культурой, что, в конечном счете, влияет на эффективность формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста.

С целью формирования иноязычной культуры студентов экономических специальностей целесообразно использовать такие виды интерактивных методов: *имитационные*, которые предусматривают обучение профессиональным умениям и навыкам и связанные с моделированием профессиональной деятель-

ности, иначе говоря, имитируются как ситуация, так и сама профессиональная деятельность; *неигровые* – предусматривают анализ конкретных ситуаций, решение ситуативных задач, упражнения, выполнение индивидуальных заданий; *игровые* – разыгрывание ролей (ролевая, деловая игра). Как одна из форм таких методов является *тренинг*.

В педагогическом словаре «тренинг» рассматривается как форма интерактивного обучения, целью которого является развитие межличностного и профессионального поведения. Анализ научной литературы дает нам возможность утверждать, что в науке нет единого подхода к определению понятия «тренинг». И. Вачков рассматривает тренинг, как: 1) своеобразную форму дрессуры; 2) тренировку, в результате которой происходит формирование умений и навыков эффективного поведения; 3) форму активного обучения, целью которого является прежде всего передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков; 4) метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем [2, с. 14].

В педагогике встречается понятие «обучающий тренинг». Обучающий тренинг – активная учебная деятельность студентов, при осуществлении которой будущие специалисты выполняют адаптированные к будущей профессии тренинговые упражнения под руководством преподавателя-тренера на основе специально подготовленных инструктивно-методических материалов, соответствующих современным требованиям профессиональной деятельности. Обучающий тренинг по Г. Ковальчук понимается как запланированный процесс модификации знаний, поведенческих навыков обучающегося посредством приобретения учебного опыта с тем, чтобы достичь эффективного выполнения в определенном виде деятельности [8, с. 11]. Разделяя точку зрения В. Беспалько, обучающий тренинг мы рассматриваем как педагогическую технологию обучения, поскольку он имеет четкий алгоритм использования и гарантирует достижение запланированного результата [1, с. 78]. Если основная цель тренинга – научить конкретным навыкам и умениям, он становится частью процесса обучения или профессиональной адаптации. Тренинг по иностранному языку дает участникам возможность не только услышать мнение преподавателя или посмотреть на таблицы и схемы, но и применить полученные знания, превратив их в умения.

Стоит отметить, что вводить интерактивные методы обучения нужно постепенно, начиная с работы в парах или малых группах, где все студенты получают возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, решать возникающие разногласия). В данном случае задача преподавателя – подобрать такую дискуссионную тему, которая имеет, по крайней мере, две противоположные точки зрения. При этом каждая точка зрения (вариант решения проблемы) имеет значительное число своих сторонников и подерживается убедительной аргументацией.

Научив студентов общаться в малых группах, можно выносить обсуждение дискуссионных проблем на коллектив. Одним из методов развития иноязычной коммуникативной культуры являются дебаты. Его следует применять, когда

уже есть опыт работы в малых группах. Этот метод является достаточно сложным как для студентов, так и для преподавателя, так как требуется создание условий для успешной работы (правильная постановка темы, распределение ролей, обеспечение студентов дополнительной информацией или ее источниками, и т.д.). Дебаты развивают четыре основные языковые коммуникативные умения – аудирование, чтение, письмо и, прежде всего, говорения. На этапе подготовки к играм спикеры (игроки) анализируют литературу, создавая опорные конспекты, аннотации, тезисы, заметки, подборки цитат, коротко записывают структуру языка, развивают чтение и письмо. Непосредственно во время игры в дебаты совершенствуются умения аудирования и говорения, а раунды перекрестных вопросов позволяют включить в этот процесс всю группу.

Итак, готовность и способность к эффективной иноязычной коммуникации очень важна для современного человека, живущего в поликультурном мире и взаимодействующего с представителями различных культур. В настоящее время недостаточно просто владеть иностранным языком. Необходимо понимать и чувствовать культуру, которую этот язык представляет, знать об особенностях мироприятия и миропонимания носителей языка, уметь становиться на их точку зрения, в определенной степени научиться мыслить и чувствовать как они. Именно эта способность и определяет качество и производительность иноязычной коммуникации, обеспечивает продуктивный диалог культур. Такая способность должна сформироваться и развиваться у человека в процессе получения образования, стать его «второй натурой». При отсутствии природной иноязычной среды такая способность может быть сформирована у будущего экономиста преподавателем иностранного языка с помощью интерактивного обучения, которое позволяет решать одновременно несколько задач. Оно развивает коммуникативные умения и навыки учащихся, помогает установлению эмоциональных контактов между студентами, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению других.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 178 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехника: [Учебное пособие] / И. В. Вачков. – М: Издательство «Ось-89», 1999. – 178 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория и методика обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр Академия, 2004. – 336 с.
4. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов; отв. ред. Е.В. Шолохов // Методологические проблемы социальной психологии: сб. ст. АН СССР; Ин-т психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 124-135.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1940. – С. 461-462.
6. Сумцова О. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку / О.В. Сумцова // Молодой учёный. – 2012. – №2. – С. 297-298.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. - М.: Академия, 2006. – 287 с.
8. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : [Навч. посіб.] / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін. – К. : КНЕУ, 2006. – 320 с.
9. Халсева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халсева // Язык - система. Язык – способность. – М, 1995. – С. 17-75.

УДК 378 (075.8)

Гумяно О.И., Жданов А.А.,

Климович И.Е., Обуховская О.А. (г. Брест, Республика Беларусь)

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (на примере в БрГТУ)

Повышение качества образования в вузе и обеспечение успешной подготовки квалифицированных конкурентоспособных кадров невозможно без самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов в образовательном процессе, без создания условий для ее эффективной организации. Сегодня существует много определений самостоятельной работы студентов (СРС), под которой мы будем понимать «разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях или в домашних условиях (библиотеке) по выполнению различных заданий под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия» [2, с. 10].

Как показывает практика, во всех вузах Республики Беларусь наметилась тенденция к оптимизации учебного процесса, что сказалось также на сокращении учебных аудиторных часов и увеличении практически в два и более раз количества часов на СРС, что, естественно, не могло не сказаться на пересмотре роли, целей и задач, а также организации СРС.

Среди основных *целей* СРС можно назвать следующие:

1. Содействие освоению студентами учебных планов и программ в полном объеме.
2. Последовательная выработка навыков самостоятельной работы в учебной, научно-исследовательской и профессиональной сферах.
3. Развитие у обучающихся познавательных интересов и потребностей, критического мышления.
4. Развитие у студентов готовности к самообразованию.

Организация СРС направлена на решение следующих *задач*:

- закрепление, обобщение, систематизация и повторение пройденного учебного материала;
- применение полученных знаний в стандартных и нестандартных ситуациях;
- совершенствование умений и навыков по изучаемым дисциплинам;
- формирование межпредметных, общеучебных и исследовательских умений;
- индивидуализация учебной и научно-исследовательской деятельности обучающихся с учетом их психофизических особенностей и академической успеваемости;
- формирование у студентов понимания и готовности к самообразованию в течение всей жизни.

Рассмотрим особенности организации СРС на экономическом факультете БрГТУ применительно к изучению иностранного языка.



Спецификой изучения иностранного языка (ИЯ) на экономическом факультете в БрГТУ является 1) изучение ИЯ только на 1-м курсе при 4-х годичном в основном обучении; 2) согласно типовым планам экономических специальностей ИЯ входит в цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин; 3) в общей сложности из 320 часов, отводимых в настоящее время на изучение ИЯ, на СРС (под и без контроля преподавателя) отводится 172 часа (170 и 2 часа соответственно).

С учетом все возрастающих требований к выпускнику вуза в отношении владения им ИЯ с одной стороны, и в то же время ограниченным количеством отведенных аудиторных часов на изучение ИЯ, а также укрупнения групп (до 18-20 студентов) – с другой; с учетом вышеуказанной специфики изучения ИЯ на факультете, СРС рассматривается нами как важнейшая составляющая в образовательном процессе.

При этом одной из самых насущных задач для достижения выступают а) отбор и организация иноязычного материала и разработка эффективных заданий к ним; б) разработка и подготовка форм отчетности и контроля за выполнением СРС; в) определение объема работы и сроков ее представления; г) определение критериев результативности выполненной самостоятельной работы.

Так, например, для организации СРС по французскому языку было разработано учебно-методическое пособие по работе с видеофильмом «*Le monde est un grand Chelm*» [1]. Почему именно видеофильм выбран для организации СРС? Известно, что восприятие устной речи происходит намного эффективнее при сопровождении текста видекартинкой, к тому же озвучен видеоматериал носителями языка, что является наилучшим образцом языка как на фонетическом уровне, так и на уровне грамматики и лексики, а также и в плане монологической и особенно диалогической речи.

Цель пособия – помочь студентам обогатить словарный запас по модулю социально-бытового общения, систематизировать знания нормативной грамматики французского языка, сформировать навыки работы с оригинальными художественными текстами, овладеть умениями восприятия иноязычной речи на слух, способствовать развитию творческой активности.

Методическое пособие состоит из четырех блоков, каждый из которых состоит из шести разделов. Первый раздел включает лексико-грамматические задания, упражнения по развитию словарного запаса, а также упражнения творческого характера. Второй раздел включает текстовый материал субтитров фильма и задания по изучаемому чтению. Первый и второй разделы выполняются до просмотра видеофильма. Работа по третьему и последующим разделам осуществляется после просмотра фильма. Задания третьего раздела помогают составить резюме по содержанию видеофильма. В четвертом разделе предложены ситуации на развитие устной речи. Послепросмотровые задания развивают сознательное отношение к увиденному, способствуют развитию умений извлекать необходимую информацию и выразить собственное суждение с опорой на языковой материал текстов. Пятый и шестой разделы представлены тестами по контролю грамматических и лексических навыков.



1. Прочитайте текст эпизода №1:
2. Выпишите из текста существительные, обозначающие абстрактные понятия:
3. Выпишите из текста и переведите глаголы
  - а) в повелительном наклонении:
  - б) в неопределенной форме:

**3-ème PARTIE**  
**EXERCICES LEXICO-GRAMMATICaux,**  
**QUESTIONS POUR LE RESUME DU CONTENU DU FILM**

**- Formez les noms des adjectifs suivants:**

- intelligent \_\_\_\_\_
- sage \_\_\_\_\_
- bête \_\_\_\_\_

**- Formez les adverbes en -ment des adjectifs suivants:**

- équitable \_\_\_\_\_
- parcimonieux \_\_\_\_\_

**Quand Dieu avait fini de créer le monde qu'est-ce qu'il a décidé de distribuer et de quelle façon?**

**4-ème PARTIE**  
**SUJETS A DEVELOPPER**

- *A votre avis, l'intelligence, la sagesse et la bêtise, sont-elles tombées sur le lieu où vous êtes né?*
- *Qu'en pensez-vous, avez-vous reçu telles qualités comme beauté, bonté, force, amour, jalousie?*
- *Quelles qualités voudriez-vous posséder et pourquoi?*

**5-ème PARTIE**  
**TEST DE GRAMMAIRE**

**1. Dieu ... de distribuer la sagesse et la bêtise.**

- |                 |             |               |
|-----------------|-------------|---------------|
| a) est décidé   | b) a décidé | c) a décidé   |
| d) une décision | e) décides  | f) ont décidé |

**6-ème PARTIE**  
**TEST DE LEXIQUE (sur le contenu du film)**

**1. Dieu a distribué la sagesse, l'intelligence et ... .**

- |              |              |                |
|--------------|--------------|----------------|
| a) la mesure | b) la force  | c) finir       |
| d) la beauté | e) la bêtise | f) la jalousie |

Итогом многолетней работы со студентами экономических специальностей заочной формы обучения по немецкому языку явилось издание «Сборника указаний и заданий для организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения» [3].

Цель сборника заключается в том, чтобы помочь студентам в организации их самостоятельной работы, подготовить их к компьютерному тестированию и расширить знания по основным грамматическим темам.

Наличие структуры курса, перечня вопросов, выносимых на самостоятельное изучение без контроля преподавателя, требований к контролю, форм его осуществления и структуры итогового контроля способствуют максимально эффективной организации самостоятельной работы студентов-заочников.

Сборник состоит из трёх частей. Первая часть включает в себя задания для самостоятельной работы в первом семестре, а также тексты страноведческого характера, позволяющие углубить знания студентов о Германии и художественные тексты, в основу которых положены легенды и сказки. Тексты предназначены для изучающего чтения. Вторая часть включает в себя задания для самостоятельной работы во втором семестре, а также образцы деловой корреспонденции. Кроме того в данной части описывается структура делового письма, расположение его составных частей, части приводится список сокращений, которые наиболее часто встречаются в деловой корреспонденции и документации. Тексты экономического характера позволяют расширить теоретические знания по основным аспектам экономики. Содержание текстов позволяет совершенствовать сформированные ранее умения разных видов чтения: ознакомительного, просмотрового и изучающего. Тематика текстов подобрана в соответствии с учебной программой. Третья часть – теоретическая – содержит подробные объяснения основных правил грамматики, что позволит подготовиться к выполнению контрольных работ и к компьютерному тестированию.

В качестве примеров приведем некоторые фрагменты заданий из сборника.

#### I. Сопоставьте слова:

1.	die Wirtschaft	1.	экономить
2.	ausgeben	2.	заключать
3.	sparen	3.	экономика
4.	der Vertrag	4.	тратить
5.	abschließen	5.	договор

#### II. Переведите следующие слова на русский язык:

die Regierung, die Wirtschaftspolitik, die Lebensbereiche, ausschließlich, auf den Menschen einwirken, umgekehrt, Steuern zahlen, die Entscheidung treffen, es handelt sich um

#### III. Переведите слова на немецкий язык:

производитель, рационально, состоять, многосторонний, влиять на человека, проводить, тратить или экономить деньги, заключать договор

#### IV. Переведите данные предложения на русский язык:

1. Der Mensch muss sinnvoll und planvoll handeln.
2. Die Wirtschaft wirkt auf den Menschen vielseitig ein.
3. Die Menschen schließen verschiedene Verträge ab.



## V. Переведите письменно текст на русский язык:

### Einleitung in die Wirtschaftslehre

Schlagen wir heute unsere Zeitung auf, dann stellen wir bald fest, dass die Innenpolitik einer Regierung fast ausschließlich aus Wirtschafts- und Sozialpolitik besteht. Vielseitig wirkt die Wirtschaft auf den Menschen ein. Sie beeinflusst alle Lebensbereiche...

## VI. Ответьте на вопросы по тексту:

1. Wie wirkt die Wirtschaft auf den Menschen ein?
2. Was beeinflusst die Wirtschaft?
3. Wofür zahlen die Menschen?

Таким образом, опыт показывает, что эффективность организации СРС достигается за счет:

- разработки системы заданий, предназначенных для индивидуальной, парной и групповой работы студентов и рассчитанных как на кратковременный, так и на длительный периоды их выполнения;
- согласованности и преемственности между содержанием, методами решения и оцениванием результатов выполнения заданий, предназначенных для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, что обеспечивает практическую и профессиональную направленность учебного процесса;
- учета индивидуальных особенностей и возможностей студентов;
- конструирования содержания учебного материала и заданий для самостоятельной работы с использованием компьютерных средств для обеспечения автоматизированного систематического контроля СРС.

### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Венскович, С.В. Французский язык. Методическое пособие по работе с видеофильмом «Le monde est un grand Chelm» / С. В. Венскович, О. И. Гумянюк. – Брест: Изд-во БрГТУ, 2013. – 118 с.
2. Жук, О.Л. и др. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: Пособие для преподавателей и студентов / Под общ. ред. О. Л. Жук. – Мн.: РИВШ, 2005. – 112 с.
3. Обуховская, О.А. Сборник указаний и заданий для организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения / О. А. Обуховская, Н. Н. Федорович : Брест: Изд-во БрГТУ, 2012. – 192 с.

УДК 378.147:811.111(043.3)

Семенчук Ю.А. (г. Тернополь, Украина)

## ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ГРАММАТИЧЕСКИМ МОДЕЛЯМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Владение основами грамматического строя иностранного языка считается критерием успешности обучения и признаком сформированности лингвистической компетентности студентов в устной и письменной речи. Ввиду этого проблема обучения студентов грамматическим моделям, конструкциям и структурам иностранного языка постоянно находится в поле зрения ученых-методистов. Исследователи изучают возможности активизации учебной деятельности студентов по усвоению грамматического материала и предлагают

различные варианты решения проблемы. Например, наряду с «несомненными преимуществами коммуникативных подходов к обучению», Е.Г. Ляхова отстаивает необходимость «активного использования учебного перевода», в процессе которого «возникают благоприятные условия для установления связей между единицами родного и изучаемого языков на языковом уровне сознания учащегося» [4, с. 108-109]. Следовательно, считает исследовательница, с целью правильного осмысления иноязычного явления необходимо объяснение его смысла обучающимся на родном языке и в сравнении с аналогичными явлениями в родном языке с использованием двуязычных переводных упражнений. Исходя из важности понимания и умения использовать грамматический материал студентами, преподаватели-практики должны уделять повышенное внимание вопросам интенсификации обучения грамматическому аспекту в условиях коммуникативного и личностно-ориентированного учебного процесса. Под интенсификацией учебного труда А.В. Обсков понимает «достижение цели обучения с минимальной затратой сил учащихся и преподавателей с учетом таких показателей, как качество обучения и экономия времени» [5, с. 121]. К основным составляющим процесса интенсификации, по мнению А.В. Обскова, относятся: повышение целенаправленности обучения, усиления его мотивации, информационной емкости содержания образования, применение современных методов обучения, активизация методов обучения и темпа учебных действий, развитие рефлексивных навыков труда, использование компьютерных технологий в образовательном процессе и других новых информационных технических средств обучения. Таким образом, целью статьи является рассмотрение путей интенсификации обучения грамматическому аспекту иностранного (английского) языка.

К качеству овладения студентами грамматическим компонентом речи предъявляются высокие требования. Прежде всего, знание норм грамматики и владение умениями их адекватного ситуации и коммуникативного намерения использования важно для правильного оформления и выражения мыслей студентов-экономистов в письменном виде. Исходя из Программных требований, студенты должны уметь писать деловые письма и доклады или тезисы для участия в научных конференциях, резюме своих научных работ и эссе. Корректное с точки зрения грамматики написание таких текстов может характеризовать их как зрелых и компетентных коммуникантов. Исследователи (L. Blass, S.M. North, S. Ober, F.J. Trimmer, M. Wilson) подчеркивают, что важным этапом в процессе написания является редактирование и правка текста, во время которого студенты должны среди прочего проверить правильность употребления всех грамматических конструкций (видо-временные формы глагола, согласование времен, пассивные обороты и пр.). Для взаимопроверки написанного уместно применить интерактивные виды деятельности, чтобы студенты имели возможность работать над корректировкой написанного в парах или микрогруппах, предлагая улучшенные варианты формулировки тех или иных предложений и исправляя возможные грамматические неточности. Такая работа позволит не только избежать грамматических и стилистических ошибок, но и сделает окончательный вариант текста четким и содержательным, придаст ему логическую связность и последовательность. Таким образом, студенты-экономисты продемонстрируют свои умения работать в команде по написанию и усовершенствованию

шенствованию нужных им текстов делового и/или научного характера, что важно для повышения их профессионального кругозора, для становления их как зрелых специалистов сферы внешнеэкономической деятельности.

Грамматически правильно оформленная устная речь также свидетельствует об уровне иноязычной подготовки будущих экономистов-международников, об их умениях вести деловые беседы, проводить презентации и переговоры как основные формы предстоящей деятельности. Подготовленные в письменном виде доклады студенты представляют на студенческих научных конференциях, семинарах и дискуссиях. Грамматически правильно звучащая речь создает положительное впечатление от докладчика и его работы, повышает действенность полученных и представленных результатов исследования, лучше убеждает аудиторию в достоверности сделанных выводов. Презентации являются интерактивными по своей природе, ведь очень часто выступает не только один докладчик, а делает это во взаимодействии со своими друзьями и единомышленниками. Еще на стадии подготовки к презентации студенты работают в команде: распределяют обязанности по сбору информации; выбирают основного (и, если необходимо, дополнительное) докладчика; готовят необходимые технические и визуальные средства (таблицы, графики, слайды); проводят предварительные репетиции и обсуждают возможные вопросы от участников презентации; проверяют исправность оборудования и даже советуются насчет своего внешнего вида во время презентации. В этом ряду должен быть пункт о необходимости проверки грамматической правильности употребления необходимых конструкций и оборотов, корректности звучания устной речи, включая интонационное оформление высказываний, потому что даже неправильно поставленное ударение нивелирует важность сказанного, делает презентацию менее эффектной и эффективной.

Ввиду ограниченности учебных часов и превалирования устных форм работы на занятиях по иностранному языку преподаватели часто переносят всю тяжесть овладения грамматическими конструкциями на самостоятельную работу студентов. По мнению О.А. Чекун, внеаудиторная работа по иностранному языку способствует расширению языковой среды и сферы применения навыков и умений, актуализации знаний языкового материала, повышению мотивации к изучению иностранного языка, формированию мировоззрения студентов, развитию их способностей [8, с. 14-17]. Но, как доказывают некоторые исследователи (напр., Н.М. Изория), очень велик удельный вес студентов первого и второго курса, которые практически не готовы к самостоятельной учебной деятельности по языковой подготовке [3, с. 23]. Поэтому, как указывает Л.С. Чикилева, необходимо целенаправленно готовить студентов к тому, чтобы их самостоятельная учебная деятельность по овладению грамматикой иностранного языка обеспечивала им «осознанную и систематическую отработку языкового и речевого материала; выработку навыков восприятия и анализа аутентичных иноязычных текстов и отработку формируемых стратегий работы с ними как на уровне рецепции, так и на уровне продукции; формирование навыков критического мышления, аргументации, поиска путей самостоятельного решения поставленной коммуникативной или исследовательской задачи; развитие и совершенствование творческих способностей» [9, с. 3]. В этом контексте важно, следуя логике Т.Ю. Терновых, предоставить студентам право выбора способов овладения подлежащим изучению грамматическим материалом, установить



сроки исполнения поставленных задач, согласовать с ними способы контроля и оценивания проделанной работы, обеспечивая, таким образом, учебную автономию студентов [6, с. 8].

Среди множества факторов, которые могут стимулировать самостоятельное изучение студентами грамматических структур, развивать способность самостоятельно управлять процессом своего учения, исследователи выделяют использование интерактивных методов и технологий обучения. Наиболее целесообразными технологиями, как считает Е.О. Ускова, являются «игровые (игровое проектирование и моделирование типичных ситуаций профессионального общения, разыгрывание разнообразных ролей, учебные, ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры), проектные (метод проектов, проектная мастерская и др.), коммуникативные (групповые дискуссии, дебаты, «круглые столы») и т.п. [7, с. 12]. Применительно к самостоятельной работе интерактивность состоит во взаимодействии студента с компьютером или традиционными печатными средствами, а также с аудио- или видеотехникой. В этом случае усилия студента направлены на прослушивание (просмотр) фрагментов, в которых используется необходимый для усвоения грамматический материал, на прочтение грамматического правила и выполнение упражнений, на написание творческой работы с употреблением в ней заданных структур. В неязыковом вузе важным видом речевой деятельности выступает самостоятельное чтение специальных текстов, которые не только насыщены терминологической лексикой, но и обладают определенными грамматическими особенностями, такими как наличие причастных и инфинитивных оборотов, страдательного залога, инверсии, служебных слов. Именно при работе с текстом, как замечает А.Н. Ибрагимова, «анализируется различного рода экстралингвистическая и лингвистическая информация, усваивается лексика, проясняются основные грамматические явления и выделяются характерные черты изучаемого языка, отрабатываются речевые навыки и формируются умения в разных видах речевой деятельности» [1]. Понимание грамматических явлений служит залогом полного и правильного извлечения закодированной в тексте профессиональной информации, что очень важно для самообразования квалифицированного специалиста.

Еще одним фактором, способствующим усилению мотивации студентов к самообразованию, является компьютеризация учебного процесса, обеспечивающая доступ и активное использование интерактивных программ, грамматических справочников и словарей, учебно-методических комплексов и обучающих сайтов. С помощью такого ресурса студенты могут выполнить тест на проверку своих знаний любого грамматического правила, организовать самостоятельное изучение недостаточно усвоенной темы, получить консультацию преподавателя, предоставить результаты выполненной работы. Обеспечивая интерактивный характер самостоятельной работы по овладению грамматикой иностранного языка, студенты могут в режиме реального времени общаться не только с преподавателем, но и со своими коллегами, уточняя, например, варианты перевода некоторых сложных грамматических конструкций, или обсуждая способы выражения мысли в деловом письме с помощью использования различных грамматических структур. Помимо этого, как замечает Е.О. Иванова, «интерактивность предполагает наличие обратной связи, постоянное информирование учащегося о том, насколько он продвинулся в изучении материала, что



было сделано неверно, где допущены ошибки, на какие моменты стоит обратить особое внимание» [2, с. 278]. Так можно сформировать у студентов постоянную потребность в самостоятельном повторении грамматических правил и осознанном выполнении соответствующих программ лексико-грамматических упражнений, включая задания творческого характера, чтобы усовершенствовать их языковые знания как предпосылку для успешной межкультурной коммуникации с иностранными деловыми партнерами.

Таким образом, овладение грамматическими нормами языка определяет уровень сформированности лингвистической компетентности будущих экономистов-международников как основы их профессиональной коммуникативной компетентности, поэтому обучению грамматике должна отводиться особая роль в аудиторной и самостоятельной работе студентов. Грамматически правильно оформленная письменная и устная речь будет свидетельством иноязычной образованности специалиста, действенным средством убеждения зарубежных деловых партнеров, залогом достижения успеха в коммуникации и установления межличностных контактов.

#### СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ибрагимова, А.Н. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе интерпретации иноязычного художественного текста : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / А.Н. Ибрагимова; ГОУ ВПО «Татарский гос. гуманитар.-пед. ун-т». – Казань, 2008. – 202 с. [Эл. ресурс] <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-v-protsesse-interpretatsii-inoazychnogo-k#ixzz2hbffEIMVW> Дата обращения : 19.12.2013 г.
2. Иванова, Е.О. Организация самостоятельной работы учащихся в информационно-образовательной среде: возможности и проблемы [Текст] / Е.О. Иванова // Вестник Владимирского госуд. гуманитар. ун-та. – 2011. – № 30. – С. 276-281.
3. Изория, Н.М. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Н.М. Изория; Московск. госуд. ун-т культуры и искусств. – М., 2008. – 26 с.
4. Ляхова, Е.Г. Роль двуязычных упражнений при обучении английскому языку взрослых учащихся [Текст] / Е.Г. Ляхова // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. – 2014. – № 1. – С. 106-112.
5. Обсков, А.В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе [Текст] / А.В. Обсков // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11(126). – С. 120-124.
6. Терновых, Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания / Т.Ю. Терновых; ГОУ ВПО «Орловский госуд. ун-т». – Москва, 2007. – 20 с.
7. Ускова, Е.О. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономической сферы средствами иностранного языка в вузе : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Е.О. Ускова; ГОУ ВПО «Ульяновский гос. ун-т». – Ульяновск, 2008. – 28 с.
8. Чекун, О.А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых факультетов вуза) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / О.А. Чекун; «Московский гуманитарный ун-т». – Москва, 2007. – 21 с.
9. Чикилева, Л.С. Особенности современного заочного языкового образования в системе: бакалаврат-магистратура-аспирантура / Л.С. Чикилева [Текст] // [Эл. ресурс] <http://www.macmillan.ru/upload/Forteacher/Metodika/articles/MGU-ChikilevaLS.pdf> Дата обращения : 31.10.2015 г.

УДК 81'243'23

Трифонов А.Ф. (г. Брест, Республика Беларусь)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЙ ФОРМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

Рост международного сотрудничества приводит к расширению деловых контактов нашей страны с зарубежными странами, что ставит неязыковые вузы перед необходимостью коренного изменения иноязычного обучения студентов, а именно, профессионально-ориентированному обучению, аспектом которого является иноязычное профессиональное общение. Мы считаем, что одна из самых эффективных форм обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению является ролевая игра. На экономическом факультете (БрГУ) студенты первых курсов специальностей “Маркетинг”, “Логистика” вполне могут подготовить ролевую игру на иностранном языке: “Презентация предприятия”, “Презентация транспортной логистической компании и ее услуг” в рамках ознакомительной практики, на которую в учебном плане отводится 84 часа. В рабочую программу ознакомительной практики можно включить пособия: “Business Opportunities” (Vicki Hollett, Oxford University Press), “Business Presentations”, “Market Leader”, которые в значительной степени помогут усвоению материала, касающегося вопроса презентации.

В 2014-2015 учебном году студенты I курса специальностей “Маркетинг”, “Логистика”, а также студенты III курса специальности “Мировая экономика” успешно провели презентации предприятий города Бреста и области, их продукции, услуг на английском, немецком, французском и испанском языках. При организации презентации на иностранном языке как ролевой игры в процессе обучения преподаватели сталкиваются с проблемами технических вопросов, которые освещаются зарубежными авторами (за основу можно взять систему, предложенную Л. Сайпрес) [1, с. 34-38], а вопросы, касающиеся психологии делового общения хорошо представлены авторами А.Н. Суховым [2, с. 5-8] и Н.И. Леонтьевым [3, с. 10-15].

Презентация – это доклад, представляемый другим людям; это устное выступление в ходе встречи или на аудиторию. Это может быть краткое сообщение, рассказ. Презентация должна иметь ясную и строго определенную форму и проводится примерно в течение 20-25 минут.

Основа презентации – это аспект общения, поэтому следует помнить, что заметная роль принадлежит не столько физической привлекательности презентующих, сколько их иноязычному общению. Это может быть ум, отзывчивость, профессионализм, которые могут, как правило, проявляться в различных формах вербального и невербального иноязычного общения.

Студенты должны знать, что хорошо продуманная подготовка к презентации избавит от дополнительных проблем: правильная подготовка помещения, оптимальное количество приглашенных, использование мультимедийных средств.

Выступление должно обязательно включать: вводную часть с привлечением внимания (приветствие, обращение), аргументированную и впечатляющую основную часть, которая завершается кратким обзором, выводами. В конце презентации необходимо выразить благодарность за внимание и ответить на вопросы присутствующих.

Стилей презентации может быть несколько: высокий, деловой, дружеский. Стиль определяется многими факторами: как мы одеты, как двигаемся, о чём говорим, настроение аудитории. Но всегда важна простота, ясность и краткость.

Для организации презентации на иностранном языке, необходим словарный минимум терминов и выражений (Language Bank). Ведь можно по-разному начать и закончить презентацию, но на начальном этапе обучения этой форме работы студентам лучше всего дать “connectors” – слова, которые связывают предложения и идеи.

Особенно следует тщательно выбирать метод изложения основной части презентации. Среди таких методов изложения презентации как “Метод сравнения”, “От частного к общему и от общего к частному” выделяется метод “Крецендо” – усиление – и является самым эффективным. Здесь каждый следующий аргумент должен быть по своей силе воздействия на аудиторию, студентов более впечатляющим, чем предыдущий.

Например, проводим презентацию транспортной логистической компании и ее услуг по доставке грузов. Последовательность изложения представляется в форме Presentation Plan.

Приводим планы презентации двух транспортных логистических компаний:

Presentation Plan of the company “Westavto”:

- 1. The role of road transportation
- 2. Transport policy in Belarus
- 3. Joint Venture “Westavto”
- 4. The history of the enterprise
- 5. Providing services
- 6. The international rules for drivers
- 7. The difficulties of the enterprise

Presentation Plan of Brest International Airport:

1. Company Profile
2. Company History
3. Company Structure
  - 3.1. Transport Facilities
  - 3.2. Types of Services
4. Company Performance
  - 4.1. Passenger Flights
  - 4.2. Cargo Flights
  - 4.3. Staff
5. Future Prospects

Если компания новая/молодая можно подчеркнуть другие ее сильные стороны:

- 1) новаторский стиль работы;
- 2) высококвалифицированный персонал;

3) индивидуальный подход к каждому клиенту; 4) высокий уровень обслуживания; 5) популярность компании на рынке транспортных логистических услуг.

Как показывает наш опыт работы, более интересно проводятся групповые презентации, которые являются наиболее продуктивными.

Как и любой вид учебной деятельности, презентация требует контроля и оценки. Самой объективной оценкой будет мнение аудитории. С целью контроля усвоения материала можно заранее раздать присутствующим студентам подготовленную анкету, анализ которой и будет результатом плодотворной проделанной работы.

В заключение хочется отметить, что учебно-методический эффект проведения презентаций на иностранном языке способствует:

- развитию у студентов необходимых профессионально-ориентированных лингвистических знаний, речевых умений и навыков;
- совершенствованию иноязычного речевого общения;
- развитию у студентов иноязычного мышления;
- формированию у студентов психологически значимых качеств личности: познавательных, коммуникативных, психологической регуляции;
- сочетанию групповой и индивидуальной форм работы.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сайпрес, Линда Практика делового общения / Л. Сайпрес – М: Айрис Пресс, Рольф, 2001.
2. Сухов, А. Н. Психология делового общения / А.Н. Сухов – М. – Воронеж, 2002.
3. Леонтьев, Н. И. Психология делового общения / Н. И. Леонтьев. – М., 2001.

УДК 372.881.1

Pysarevska O., Mykolayevyitch-Djuman N. (v. Lviv, Ukraine)

#### UTILISATION DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS AUTHENTIQUES EN CLASSE DE FLE (pour les étudiants en droit)

La conception de l'enseignement de langues étrangères récemment adoptée à l'Université Nationale Ivan Franko de Lviv conformément à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale et basée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues et incite les étudiants des facultés non-spécialisées en langues étrangères à avoir le niveau B2 du CECR en français lors de l'admission au Mastère (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années d'études).

La tâche qui se voit difficile à accomplir, vu que le niveau de connaissances linguistiques des étudiants après l'école secondaire n'est pas homogène, les méthodes ukrainiennes de FLE qui utilisent les documents authentiques sont rares et la quantité d'heures des cours n'est pas très importante. Malgré cette absence des méthodes nationales adaptées les professeurs de FLE utilisent de plus en plus des documents authentiques, notamment audiovisuels, car ils favorisent l'acquisition des compétences communicatives langagières : linguistiques (phonologiques, grammaticales, lexicales) et surtout sociolinguistiques. Ce genre de supports permet de maîtriser les compétences qui sont vues par des étudiants parfois comme une barrière infranchissable – celles de compréhension orale et écrite et aussi celle de production orale.



Les documents audiovisuels s'inscrivent entre les trois compétences, dans la mesure où ils laissent des traces archivables, tout en gardant la spontanéité ou la fraîcheur d'un entretien oral pris sur le vif. Un document audiovisuel ne permet pas de travailler sur l'expression de la pensée aussi facilement qu'un document écrit. Cependant, il offre une dimension conviviale qui permet en outre de travailler sur la dimension de la réception de l'information [2, p.115].

Au niveau B2 du CECR les apprenants doivent être capables de comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un extrait complexe, y compris une discussion dans leur spécialité et de s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, d'émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités [3, p.95-115]. Dans le cas de l'apprentissage de FLE aux étudiants en droit et l'enseignant et les apprenants doivent posséder une double compétence – les connaissances en matière de droit et les compétences linguistiques. Comme l'enseignement de FLE débute en première année d'études, un étudiant en droit n'a pas encore commencé à apprendre les matières qui traitent la réalité de la Justice française. Dans cette situation il est indispensable de travailler sur les compétences langagières mais aussi d'expliquer les notions et les définitions.

Étant donné que le droit est toujours attaché à l'État, la terminologie juridique ne peut être compréhensible que dans le contexte du système judiciaire national. Ce problème touche tous les pays membres de l'Union Européenne, y compris la France. [1, 36]. Tous ces pays ont de différents systèmes judiciaires nationaux, de différentes cultures et, parfois, de différentes langues. C'est pourquoi un juriste ukrainien qui commence à apprendre le droit français ou européen pourrait se sentir désorienté. L'apprentissage du français de droit n'est pas possible sans connaissances dans le domaine du système judiciaire français. On peut utiliser des extraits des séries télévisées françaises comme «Engrenage» (créée par Alexandra Clert et Guy-Patrick Sainderichin, cette série décrit la vie de Palais de Justice de Paris à travers d'un jeune procureur, d'une capitaine de police, d'un juge d'instruction et d'une avocate pénaliste).

Les avancées technologiques de ces trente dernières années ont permis aux enseignants de FLE d'avoir largement accès, dans le domaine des médias audiovisuels, à toute sorte de documents nouveaux. À la catégorie des documents audiovisuels se rapportent les médias audiovisuels classiques : cinéma, télévision, séries télévisées, réalisations vidéo. Ils peuvent être appréhendés en termes de «support» et de «genre» [4, 7].

En termes de «support» et de «genre» tout d'abord puisqu'un film, par exemple, pourra être vu sur grand écran, sur TBI ou TNI, sur support vidéo ou DVD. Il en va de même pour la télévision, qui pourra être regardée en directe sur un poste de télévision, sur Internet en streaming, enregistrée sur un support numérique (DVD, clé USB). La question des supports n'est pas indifférente, puisque le support vidéo, ordinateur ou DVD vont permettre des manipulations (arrêt sur image, visionnage image par image) qui ont des implications pédagogiques.

En termes de «genre» ensuite, car on distingue généralement le cinéma de fiction du cinéma documentaire ou encore des films publicitaires. De son côté, la télévision présente elle-même différents genres : actualités, reportages, séries,

documentaires qui pourraient contribuer à la meilleure orientation dans le monde francophone et favoriser la motivation des étudiants. Les documents audiovisuels sont caractérisés par une variété de discours oraux (dialogues de films, échanges de débats, voix commentaires de reportages, etc.) que l'apprenant pourra mettre en relation avec les éléments livrés par les images [4, 9].

L'analyse pré-pédagogique est indispensable pour exploiter pédagogiquement de manière optimale les documents authentiques vidéos. Pour créer un document pédagogique lisible pour des apprenants il faut passer quelques étapes:

**1. Étape de sélection du document audio authentique.** Au niveau B2 l'apprenant peut déjà comprendre des conférences et des discours assez compliqués, la plupart des émissions de télévision sur l'actualité, les informations et la plupart des films en langue standard, par conséquent le choix des documents est multiple. Certaines méthodes comme «Édito nouveau 2015», «Le nouvel édito b2 2015», «Alter ego 4» proposent un DVD avec les documents audiovisuels dans leurs collections, d'autres, comme «Version Originale 4» donnent des liens vers les documents de ce type sur Internet.

Quant aux documents audiovisuels contenant la terminologie juridique ou montrant le fonctionnement du système judiciaire français, c'est à l'enseignant de les trouver, sélectionner ou créer en prenant en considération le tableau suivant [4, 11]:

Rapport images/son	Documents	Compétences	Activité
redondance	scènes de films, reportages TV	compréhension orale, expression orale	exercices lacunaires, mise en relation
complémentarité	reportages TV, documentaires TV	expression orale	recherche d'information
prédominance du message image	scènes de films, de publicités	expression orale et écrire	récits, variation sur les récits, caractérisations diverses
prédominance du message sonore	interviews, débats, scènes de films	expression orale, compréhension orale	mise en relation verbal, non-verbal

**2. Étape de la lecture de l'image:** il faut être attentif avec le contenu, repérer :

a) les points de vue de caméra, les échelle de plans, les fonctions de ces plans en référence au décor, aux personnages (fonction descriptive, narrative et psychologique), ce qu'ils donnent à voir et à comprendre sans passer par le verbal;

- le non-verbal (gestuelle, kinésique, proxémie) renforçant/remplaçant/contredisant le verbal.

b) image+verbal: le rapport canal image/canal verbal (redondance, complémentarité, prédominance du message sonore, prédominance du message image, encadrement facilitant l'accès au sens sans passer par le verbal) [5, 3].

Avant de projeter un document audiovisuel authentique en classe de FLE, il vaut mieux de le diviser en séquences et sous-séquences dont les critères du partage sont les suivants:

a) ouverture et clôture de la séquence : une séquence fermée et autonome;

b) cadre général de l'action dès les 1<sup>ers</sup> plans;

c) le verbal n'a pas trop de référents hors séquence;

d) les personnages présents sont ceux sur lesquels repose l'intrigue;

e) une séquence assez courte (pas plus de 5 minutes);

f) une séquence de bonne qualité du son, audible.

**3. Étape de conception de la fiche pédagogique:** identification et sélection des objectifs (fonctionnel, linguistique et socioculturel) par rapport à un niveau de langue (B2).

**4. Étape de déroulement en classe:**

a) *entrée dans le document audiovisuel* (la mise en route et la sensibilisation à la séquence. Le choix de la meilleure stratégie d'entrée dépend de la nature du document audiovisuel. Pour certains documents, cette étape est vide de sens et n'a pas lieu d'être, pour d'autres elle est indispensable. L'enseignant peut faire parler les apprenants avant le passage de la séquence vidéo pour leur évoquer le sujet, apporter en classe un autre document comme sensibilisation au document audiovisuel lui-même (affiches, coupures des journaux, livres, codes, articles) ou passer la séquence directement sans mise en route particulière en donnant des consignes d'observation visuelle. C'est le document audiovisuel qui déterminera la meilleure démarche à suivre;

b) *compréhension globale*, présentation de la séquence vidéo. Il est possible de passer la séquence dans sa totalité, avec ou sans son, une ou deux fois ou sous-séquence par sous-séquence, de faire parler les apprenants après le premier ou deuxième visionnement en leur ayant donné au préalable une tâche à accomplir. Cela permettra de vérifier la compréhension globale;

c) *compréhension finalisée*. L'enseignant donne des consignes avant le révisionnement et fait les apprenants réfléchir sur la langue, repérer à l'intérieur du dialogue et fait introduire la règle d'usage;

d) *réemploi* (travail avec les exercices portant sur les nouveaux actes de parole et leurs formulations linguistiques et lexicales;

e) *production orale ou/et écrite* à partir du document visionné;

f) *aspects socio-culturels* du document audiovisuel dont l'objectif est de s'interroger sur la culture étrangère, son monde professionnel, ses fonctionnements [5, 7].

Une expérimentation pédagogique avec les documents audiovisuels peut utiliser les ressources Internet d'une autre manière, dans un cadre de communication et de collaboration authentique afin de donner de la motivation et du sens aux activités développées par les étudiants. L'interactivité et le dynamisme du travail avec les documents audiovisuels dépassent les outils pédagogiques classiques (manuel de français, livre d'exercices, dictionnaire) les outils et les productions des étudiants sont perçus comme vivants, ouverts et chargés de possibilité de dialogue et d'échanges, ce qui est le plus important pour le public jeune, orienté vers les études et les recherches dans le domaine juridique.

#### BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

1. Чурсіна, Л.В. Le français pour les juristes : навчальний посібник для студентів юристів / Л.В. Чурсіна, О.Ю. Осмоловська. – Харків: Право, 2012. – 568 с.
2. Chaille, O. Enseigner le français de spécialité / Odile Chaille. – Paris : Economica, 2002. – 142 с.
3. Chauvet A. Référentiel pour le cadre européen commun / A. Chauvet. – Paris: Clé Internationale, 2008. – 160 p.
4. Lancien T. De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques / T. Lancien. – Paris : Hachette, 2004. – 127 p.
5. Né, M.F. Cinéma en classe / M.F. Né – B.A. Mubanga Paris, Éditions Alliance française Paris Île de France, 2005. – 35 p.



УДК 81'243'23

Rakhuba A.V. (Istanbul, Turkey)

## **EVALUATION OF STUDENT LEARNING: ESP VOCABULARY ACHIEVEMENT TEST CONSTRUCTION**

Assessment is widely used at all levels of language education and serves various purposes, such as measuring language proficiency, comparing student's achievement data to other students', placing learners in different groups depending on their level of proficiency, etc. Development of lexical knowledge is central to English for Specific Purposes (ESP) teaching and learning and, as a result, vocabulary tests are being widely designed and administered for various purposes. Vocabulary assessments are developed by instructors in order to reflect the important points that have been taught and allow students to get the educational support they may need to succeed. Once a decision to develop a test has been taken, a blueprint of the test has to be designed. A blueprint should include a wide variety of fundamental characteristics that are relevant to vocabulary assessment such as purpose, context, and group of test takers [1]. Certain decisions must also be made about how vocabulary items are to be chosen, tested (separately from other constructs or embedded), and how the test outcomes are to be evaluated.

In order to deliver a successful vocabulary achievement test, it is necessary to identify the most crucial factors which affect the quality of any test in a positive or negative way: authenticity of tasks, validity, reliability, practicality and economy. Authenticity of tasks implies engagement of test-takers in various genuine tasks in which content specific knowledge and language ability interact in a way which resembles students' target language situation/use. A good test should be reliable and valid. Validity indicates whether an assessment tool measures what it intends to measure. With respect to this, content validity plays a vital role in ESP test construction. A test has content validity if the activities included cover a representative sample of the domain to be measured [1]. To ensure content validity and beneficial backwash, the most important thing is to choose widely from the whole area of content [3]. The information that is used in the test should be authentic, the level of difficulty of the items tested should be appropriate for the ability level of a particular group of ESP students. It is advisable to place together the items pertaining to a specific topic and test them simultaneously. Such a grouping will facilitate scoring.

A good test should provide consistent results, or, in other words, be reliable. To enhance reliability of the given test, it is important that the instructions to the test should be clear, context provided be unambiguous and test conditions be stable [2]. The test should assess a satisfactory amount of instances of correct comprehension and vocabulary usage. Students shouldn't be allowed too much freedom in the way they provide their answers. This contributes to greater reliability and objectivity of the test.

Achievement tests are meant to reflect students' progress, not failure, and help teachers to decide on changes to be made in the future teaching process. Students therefore shouldn't encounter any difficulties when being tested, in other words they should be familiar with the format of the exercises proposed, otherwise the test will not measure the results of the learning that actually took place. The majority of modern



ESP course books rest on the following kind of activities: multiple choice, graph description, banked gap-filling, derivation, reading comprehension and cloze-procedures.

J. Read identifies three dimensions that have particular relevance for designing and evaluating vocabulary assessments: discrete / embedded; selective / comprehensive; context-independent / context-dependent [4]. The "discrete – embedded" distinction addresses the issue of whether vocabulary is regarded as a separate construct or it is assessed as an embedded part of the larger construct of text comprehension. For example, vocabulary can be one of the instruments being rated separately in a larger construct of writing. The second dimension proposed by J. Read encompasses the range of vocabulary included in the assessment. If a test is compiled, for instance, in order to assess students' grasp of the vocabulary items in a particular content domain, the language sample will be selective as the main purpose of such tests is to see if students learned the words in that particular sample. In general, the smaller the set of words, the more selective the assessment is. Comprehensive vocabulary assessment, on the contrary, is based on the analysis of all the content words either in an input text or in the student's response to a test task. The third dimension is related to the context and its role in a vocabulary test. Two types of test distinction are based on this criterion: context-dependent and context-independent. A context-independent test measures vocabulary in isolation, i.e. without any reference to the linguistic context. Context-dependent vocabulary tests require the test-takers to make use of various contextual clues.

As seen from the above techniques, vocabulary assessment covers different formats in order to maintain students' interest and motivation. A test constructed should be as objective as possible. Objective tests, according to J. Read are the ones in which the material is divided into small units, each of them can be assessed by means of a test item with a single correct answer. Most commonly these are the multiple choice types of assessment. Multiple choice tests are extremely objective because they can be scored without any judgement on behalf of the scorer, have a great degree of reliability and cover a considerable amount of material related to the subject. Moreover "students often find multiple-choice questions less ambiguous than completion or true-false items. Instructors also find it easier to defend correct answers" [5].

ESP testing is challenging because of the close relationship between the content knowledge and the language knowledge. A progress achievement test is primarily designed to measure the students' progress and, according to A. Hughes [3], such a test should be based on objectives rather than detailed teaching and textbook content. Adapting this perspective towards an achievement test allows to get a true picture of what has actually been achieved by each individual student. Moreover, if test content and techniques are not at variance with the course objectives, the test is likely to have a positive backwash effect.

Test scores obtained are a valuable source of information for both a learner and a teacher. To a teacher, the results reveal how well the students have mastered the subject related material. Additionally, the test scores make it possible for a teacher to evaluate the effectiveness of the teaching strategies he/she employs. To students, the test results uncover how much they know and what areas need further improvement. Test scores also allow students to adapt their learning strategies accordingly. Provided so many crucial decisions can be made based on the results evaluation, the process of test construction must be paid much attention to.

## REFERENCES

1. Bachman, L., Palmer A. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* / L. Bachman [Text]. – Oxford : OUP, 1996. – 384 p.
2. Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching* / J. Harmer [Text] //– Cambridge : Longman, 2001. – 386 p.
3. Hughes, A. *Testing for Language Teachers* / A. Hughes [Text]. – CUP, 2003. – 264 p.
4. Read, J. *Assessing vocabulary* / J. Read [Text]. – Cambridge : CUP, 2000. – 294 p.
5. Tanguma, J. *Steps in Test Construction*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwestern Psychological Association (Dallas, TX, April 20-22, 2000) / J. Tanguma Text]. // [Electronic resource]. – Available at: <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED441870.pdf>

УДК 81'243'23

Rakhuba V.I. (Brest, Republic of Belarus)

### ASSESSMENT OF STUDENTS' ACQUIRED SKILLS

The issue of assessing students' acquired skills has always been topical in foreign language teaching. Yet, now greater importance is attached to it in connection with the standardizing of the levels of training that has begun in higher school.

Teaching a foreign language in a technical institution of higher learning (known as Language for Specific Purposes) aims at the formation of future specialists' communicative competence that allows them to use a foreign language as a means of professional and intercultural communication. The university foreign language program is directed at training specialists' mainly practical needs in their future profession. These practical needs are formulated with view of communication, which is understood as profession-oriented training, and presupposes mastering all four types of speech activities on the basis of professional vocabulary. The main characteristic feature of this specific purpose language ability is that "specific purpose background knowledge interacts with language knowledge to produce a communicative performance in specific purpose contexts" [2, p. 33].

Teaching and assessment are two inseparable aspects of teacher's work, and numerous scholars point out that "performance assessment practices are part of any professional culture" [2, p. 172]. The importance of knowledge assessment is stressed by many scholars who regard evaluation "as an essential component of any training program" and emphasize that it helps "determine what and how much program participants have learned" [3, p. 89, 90]. The actual Model Program on the basis of which are designed Foreign Languages Teaching Programmes directly prescribes the availability of the Control Module.

Foreign language monitoring is essential for both a teacher (it helps improve the teaching process, substitute less effective methods for more effective ones, create favourable conditions for improving practical skills) and a trainee (helps each student realize what progress they have made, what their drawbacks are, what material they have to revise). Besides, the right, objective assessment is a stimulus for students' future work. Thus, the success of the whole foreign language teaching process in many respects depends on the thoroughly organized process of evaluating students' knowledge.

This form of evaluating skills is not new for students – it is widely used at foreign language lessons at school. In addition, all applicants who are enrolled at Economics faculty of this university had to take their foreign language exam in the form of centralized testing.

Apart from traditional methods of monitoring, testing is gaining popularity. It is distinguished by greater objectivity and independence from teacher's possible sympathy/antipathy, and a student is protected against a testing person's subjectivism by the test material. Testing has some advantages over traditional forms of evaluating knowledge – it is "a more qualitative and objective means of assessment... more capacious... more volumetrical... more gentle... more humane... more efficient from economic point of view instrument" [1, p. 31-34].

In our work we use tests at different stages of knowledge evaluation. But these tests, as I perceive, do not fully comply with recent scientific data and methodical principles of their compiling, and, as a consequence, cannot give a realistic picture of each student's specific language ability. Test materials that are currently used at our university do not allow in due manner to evaluate those skills which students must acquire in the English course. Their format does not reflect actual target language use characteristics, they are distinguished by a low degree of interactional authenticity as they fail to engage examinees in communicatively purposeful activities. This can partly be because of teachers' relying on computers to correct texts, and because computer scoring is typically limited to such a format as multiple-choice tasks only.

Not always test developers have sufficient enough knowledge in the sphere of pedagogical measurement. And this, in its turn, negatively tells on the quality of tests, exactness and reliability of measurement, as tests, in the first place, must be used to receive a system of objective indices which can allow to get timely information about students' acquisition of the material, take measures, if necessary, to prevent emergent deviations, lagging behind, and organize individual and independent students' work.

A research was carried out whose aim was to investigate the attitude of students and foreign language teachers towards evaluation of linguistic skills by way of testing. The research involved 125 first-year students of Brest State Technical University (who major in Economics) and 16 foreign language instructors of the same institution. The task was to find out if the language instructors' expectations were similar to those of the students'. The respondents were asked to give 'yes' or 'no' answers to the four questions and briefly explain why or why not. The survey included four questions:

1. Is it necessary to assess students' skills during a language course?
2. Is it necessary to assess students' skills in the form of testing during a language course?
3. Is it necessary to assess students' skills after a language course is finished?
4. Is it necessary to assess students' skills in the form of testing after a language course is finished?

This may be considered a flawed survey as the number of respondents hasn't reached several hundred, yet it may be regarded representative enough, because it clearly indicates the learners and instructors' attitude to evaluating learners' acquired skills in general, and employing testing for this purpose, in particular. Percentages of 'yes' and 'no' answers were calculated and are represented in the table below:



Questions	Teachers n = 16	Students n = 125
	'yes' answers (%)	'yes' answers (%)
1	100	60
2	84.4	53.2
3	96.9	67.6
4	46.9	60

The percentage of teachers who believe that overall short-term assessment is necessary is nearly two times as big as that of the students (100% and 60% respectively). When asked if it was necessary to employ tests to assess students' knowledge and skills that were acquired during the course the percentage slightly diminishes, but the discrepancy remains practically the same, about 40%.

The teachers wholeheartedly support the very idea that short-term assessment should be employed. They perceive assessment is an integral part of educational process, and as such it should find its application in the short-term and summative assessments, though the percentage slightly falls to reach 96.9%. The students, on the other hand, demonstrate a noticeable increase from 60% to 67.5%, but they are not so confident as the teachers of the necessity to conduct the either form of assessment, and this gap varies between 4% and 29.3%.

Nearly 84% of the teachers acknowledge testing the best way of doing formative assessment, while only about half the students believe testing to be a useful format for evaluation. About 97% of the teachers interviewed consider summative assessment an important issue, though it shows a slight decrease as compared to the use of testing in formative assessment. Conversely, the percentage of the students who emphasize the importance of summative assessment increases compared to that of formative evaluation. On the part of the students, it is quite natural to employ testing as a suitable way of conducting final assessment, whereas teachers are pessimistic about choosing testing procedures to evaluate students' knowledge and skills after the completion of the course. As the percentage figures show, students demonstrate a relatively high level of belief that testing may serve as a relevant format for summative assessment.

The most important implication of the survey is that in a varying degree testing may be used as a convenient means of arranging assessment procedures, and these expectations are stronger felt in the students' responses. It becomes evident that test developers must select such tasks which may prove most effective and produce the most reliable and valid data that may serve as clear indicators for the stakeholders of the progress that the learners have made, and of the current level of their language skills. Besides, their careful consideration will help to understand if the language course goals have been achieved.

LSP test preparation is not an easy task. One of the obstacles that a test developer must overcome is "the leap from the analysis of the target language use to the specifications of tasks" [2, p. 113]. On this road LSP test developers confront several obstacles: they don't have a detailed knowledge of the specialized subject they are writing a test for, and they lack expertise in the specialized domain of the knowledge that is being



evaluated. LSP testing is regarded as a special form of communicative language testing. Tasks in LSP tests reflect specific language use more than general tests do, and non-linguistic background knowledge plays a more significant role in LSP tests.

Testing always suggests measurement — “if we want to know how well individuals can use language in specific contexts use” we need “a measure that takes into account both their language knowledge and their background knowledge...” [2, p. 292].

There are certain steps that we must take in order to improve the situation in foreign language assessment:

1. define the rationale and framework for assessment;
2. develop appropriate assessment mechanisms;
3. develop programme-specific materials and convert them into appropriate assignments to fit the format of the assessment.

Qualitative and reliable data that come from correctly developed tests will give a teacher an opportunity to manage the process of teaching — will help them see what material is to be revised to achieve maximum level of its acquisition, make conclusions on each student’s progress and take methodical decisions as for the organization students’ individual work, build their, so to say, subject trajectory. A teacher will get a chance to optimally organize the educational process, intensify and individualize it, make it more flexible which will, undoubtedly, contribute to improving the level and quality of students’ knowledge.

Language testing is in no way less important in language education than teaching a language. But it must not be perceived as “simply giving a language test; it is the entire process of test use”. Properly developed evaluation materials are to be used “to better inform us on the decisions we make and actions we take in language education” [4, p. 42].

In the long run, properly devised test materials will contribute to improving the quality of language training at our university: graduates will get more profound linguistic profession-oriented knowledge, acquire better skills in the use of a foreign language as a means of professional communication, which will allow them to better adjust to changing employment conditions and meet growing requirements for job seekers.

#### REFERENCES

1. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов / А.Н. Майоров [Текст]. – М.: Интеллект-центр, 2002. – 296 с.
2. Douglas, D. Assessing Languages for Specific Purposes / D. Douglas [Text]. – Cambridge : CUP, 2000. – 162 p.
3. Friedenber, J., Kennedy, D., Lomperis, A., Martin, W., Westerfield, K. Effective Practices for Workplace Language Training Providers / J. Friedenber, D. Kennedy, A. Lomperis, W. Martin, K. Westerfield [Text]. – Alexandria, VA: TESOL, 2003. – 108 p.
4. Norris J.M., Davis J., Sinicrope C., Watanabe Y. Toward Useful Assessment and Evaluation in College Foreign Language Education / J. M. Norris, J. Davis, C. Sinicrope, Y. Watanabe [Text]. – Honolulu : University of Hawaii Press, 2009. – 248 p.

## СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1. Актуальные проблемы теоретического и прикладного языкознания

<i>Вербицкая Т.Д., Никифоренко И.В.</i> Реализация модальных частиц в федеративном немецком теледискурсе.....	3
<i>Губич В.В.</i> Назви частин мови у граматиках польської мови (кінець XVIII – 30-40 роки XX ст.....)	7
<i>Зуева-Заливко О.И.</i> Образы русской и белорусской культуры В русскоязычной поэзии С. Евсеевой.....	13
<i>Колб Е.С.</i> Специфика использования фреймового подхода при обучении иностранному языку.....	15
<i>Монастырская Ю.Г.</i> Роль интерференции при онемечивании англицизмов и галлицизмов в теледискурсе Германии.....	17
<i>Постникова Э.И.</i> Функциональная природа письма и его соотношение со звуковым языком (исторический аспект).....	24
<i>Савако А.А.</i> О языковом выражении этнической предвзятости у американцев: лексический уровень.....	27
<i>Сорокина И.В., Мочалова Е.О.</i> Концепт «Бог» в белорусской и английской лингвокультурах (на материале поэтического текста и его перевода.....)	29
<i>Тур В.В.</i> Сочетаемость в языке как реализация знаний о реальных связях в окружающем мире (на материале сочетаний «существительное + существительное» в английском языке.....)	34
<i>Halapchuk-Tarnavskaya E.M., Mishchuk I.M.</i> Pseudo-International Terms: ways of Rendering Their Meaning and Lingual Form.....	38
<i>Khudoliy A.A.</i> Concept of WAR in B. Obama Political Speeches.....	43
<i>Tarasiuk O. V.</i> Concept of COMPASSION in Modern English.....	46
РАЗДЕЛ 2. Лингводидактические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам	
<i>Андронович Т.Л.</i> Особенности преподавания немецкого языка как второго иностранного на базе английского.....	50

<b>Вишняков Р.В.</b> Использование мобильных технологий в обучении иностранным языкам.....	52
<b>Ворначёв А.А.</b> Роль интерактивных методов в формировании иноязычной культуры специалистов экономического профиля.....	57
<b>Гумянко О.И., Жданов А.А., Климович И.Е., Обуховская О.А.</b> Самостоятельная работа студентов при обучении иностранному языку (на примере в БрГТУ) .....	63
<b>Семенчук Ю.А.</b> Интенсификация обучения студентов-экономистов грамматическим моделям английского языка.....	68
<b>Трифонюк А.Ф.</b> Психологические особенности обучения презентации как эффективной формы иноязычного профессионального общения .....	73
<b>Pysarevska O., Mykolayevytch-Djuman N.</b> Utilisation des Documents Audiovisuels Authentiques en Classe de FLE (pour les etudiants en droit.....	75
<b>Rakhuba A.V.</b> Evaluation of Student Learning: ESP Vocabulary Achievement Test Construction.....	79
<b>Rakhuba V.I.</b> Assessment of Students' Acquired Skills.....	81

Научное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ  
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ:  
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Сборник научных статей*

**Текст печатается в авторской редакции**

Ответственный за выпуск: Рахуба В.И.  
Редактор: Боровикова Е.А.  
Компьютерная верстка: Боровикова Е.А.  
Корректор: Рахуба В.И.

---

Издательство БрГТУ.

Свидетельство о государственной регистрации  
издателя, изготовителя, распространителя печатных  
изданий № 1/235 от 24.03.2014 г.

Подписано в печать 18.12.2015 г. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага «Снегурочка». Гарнитура Times New Roman.

Усл. печ. л. 5,11. Уч. изд. л. 5,5. Заказ № 1268.

Тираж 40 экз. Отпечатано на ризографе учреждения  
образования «Брестский государственный технический  
университет». 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.

ISBN 978-985-493-350-4



9 789854 933504