

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

Кафедра немецкой филологии и лингводидактики



Язык и знание

Материалы VII межвузовского научного семинара «Язык и знание»
Брест, 11 июня 2021

Брест 2021

Язык и знание: материалы VII межвузовского научного семинара «Язык и знание», Брест, 11 июня 2021 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; отв. редактор Т.А. Кальчук. – Брест : БрГУ имени А.С. Пушкина, 2021. – 64 с.

В сборник вошли материалы VII межвузовского научного семинара «Язык и знание», который проходил 11 июня 2021 года на базе факультета иностранных языков Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».

Сборник включает материалы докладов, заслушанных на семинаре.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Авраменко В.В. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Практико-ориентированные проекты в обучении грамматике немецкого языка	5
Банникова Е.Л. (Минск, ВА РБ) Важность обучения речевому этикету на занятиях по иностранному языку	8
Буров А.А. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Интерактивные методы в обучении грамматике	10
Бут-Гусаім С.Ф. (Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна) Лінгвакультуралагічны аспект антрапанімікону зборніка А. К. Сержпутоўскага “Казкі і апавяданні беларусаў-палешукоў”	13
Горбацевич А.В. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Теоретико-методологические основы использования ролевой игры в процессе обучения студентов иноязычной диалогической речи	18
Дягель С.Н. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Восприятие художественного текста как комплексный процесс	22
Зозуля О.Л. (Брест, БрГТУ) О динамических процессах в лексической системе современного немецкого языка	26
Калита О.А. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Использование сервиса quizlet в обучении студентов иностранному языку	29
Кальчук Т.А. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Наглядность на занятиях по иностранному языку	32
Ківака В.В. (Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна) Функцыяванне мадальных дзеясловаў у нямецкамоўнай навеле і яе перакладзе на беларускую мову.....	35
Масленікава С.С. (Гродна, ГрДУ імя Я. Купалы) Супастаўляльны аналіз беларускіх і нямецкіх парэміяў з музычным кампанентам	38

Нестерук И.Ф. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Роль сравнения в создании образности художественного дискурса	43
Троцюк Т.С. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Использование учебных технологий при обучении иностранному языку	46
Швед І.А., Поўх І.В. (Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна) Перспективы выкарыстання метадаў аўтаматычнай класіфікацыі наратыўных жанраў у сучаснай фалькларыстыцы.....	50
Тарашкевич Е.И. (Минск, ВА РБ) Система упражнений для самостоятельной работы курсантов и слушателей по овладению профессиональной лексикой.....	55

В.В. АВРАМЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Обучение грамматике немецкого языка требует творческого отношения преподавателя к процессу обучения. В этом плане предоставляются широкие возможности для использования методов проектов в учебной группе. Разработанная Е.С. Полат классификация проектов, основанная на следующих особенностях, может быть использована в различных комбинациях:

1) метод или вид деятельности, доминирующий в проекте: исследовательский, творческий, ролевой, информационный, ориентированный на практику и др.;

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знаний) и междисциплинарный проект;

3) характер координации проекта: с открытой, прямой координацией (прямой) и с неявной координацией (неявной, имитирующей участника проекта);

4) характер контактов: внутренний, региональный или международный;

5) число участников проекта (личных, парных, групповых);

6) продолжительность проекта (краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный) [1, с. 3].

В соответствии с методом, который доминирует в проекте, Е.С. Полат выделяет следующие типы проектов: исследовательские, творческие, ролевые, информационные, ориентированные на практику.

Наиболее подходящими видами проектов, используемых в преподавании грамматике иностранного языка, являются, на наш взгляд, практико-ориентированные, так как они характеризуются четко обозначенным результатом деятельности участников проекта, который обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников учебного процесса. Такой проект требует хорошей организации координационной работы, организации презентации полученных результатов и возможных путей их внедрения на практике, а также организации систематической внешней оценки проекта. Как правило, проекты такого рода проводятся в рамках одного субъекта. В таком случае выбираются наиболее сложные разделы или темы программы, например, в курсе иностранного языка – это темы, связанные со страноведением, социальные, исторические темы и т. д. Работа над монопроектом подразумевает применение знаний из других областей для решения

конкретной проблемы. Такой проект также требует тщательной структуризации уроков, четко указывая не только цели и задачи проекта, но и знания и навыки, которые учащиеся должны получить в результате. Логика работы на каждом занятии заранее спланирована группами (роли в группах делятся между собой учащимися) и форма представления, которые выбираются участниками проекта самостоятельно. Часто работа над такими проектами имеет продолжение в виде индивидуальных или групповых проектов во внеурочное время [2, с. 113].

В качестве примера приведем изучение темы «*Irreale Vergleichssätze (Irreale Komparationssätze)*» – «Нереальные сравнительные предложения», которая представлена вместе с теоретическим материалом и тренировочными предложениями практически на одной странице учебника объемом в 320 страниц (Х. Драйер 248–250) [3]. В правилах дана информация о союзах, которые вводят нереальные сравнительные предложения, и объясняется порядок слов в предложениях с *als ob, als wenn, wie wenn, als*. Образцы употребления временных форм представлены только:

претеритумом *Sie schaut mich an, **als ob** sie mich nicht **verstünde*** – Она смотрит на меня, **как будто не понимает** меня (настоящее время)

и плюсквамперфектом *Sie schaut mich an, **als sie mich nicht **verstanden hätte***** – Она смотрит на меня, **как будто не поняла** меня (прошедшее время). *Er hat solchen Hunger, **als hätte er seit Tagen nichts gegessen*** – Он настолько голоден, **словно не ел** несколько дней (прошедшее время).

Безусловно, это наиболее часто употребляемые временные формы глаголов, употребляемые в нереальных сравнительных предложениях. Но если проанализировать употребление временных форм в тексте, то картина получается несколько другая. Обратимся к конкретным примерам из романа Э.-М. Ремарка «Три товарища» [4].

*“Binding“, sagte er schließlich, mit einer halben Verbeugung, **als könne er sich an seinem Namen festhalten*** [4, с. 15].

*Das gedämpfte Licht eines Leuchters warf rote Reflexe hinein, **als spiegele sich dort ein unirdisches Feuer*** [4, с. 35].

Анализ примеров показывает, что правило выражения последовательности действий в косвенной речи с моментом речи «нарушается» и реализация правил в речи не всегда соответствует правилам, которые представлены в авторитетных учебниках по грамматике.

Каждый студент получает одинаковые для всех задания:

Изучить правила употребления временных форм глаголов в косвенной речи в различных учебниках и пособиях.

Найти различия в формулировке правил.

Найти примеры использования временных форм глаголов в произведениях немецкоязычных писателей и объяснить их употребление.

Найти и объяснить «исключения» употребления временных форм глаголов в текстах.

Проанализировать лексико-грамматические трансформации в переводах.

Получая задания находить изучаемые грамматические явления в тексте и объяснить их функционирование, обучающиеся мотивируются к самостоятельной работе над изучением иностранного языка. Создаются условия для индивидуального развития их способностей и пожеланий, что невозможно без активного подхода к обучению самих обучающихся к учебно-методическим комплексам и аутентичным материалам. Обучающиеся получают качественные знания, необходимые для специалистов высокой квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
2. Леонтьев, А. А. Теория речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 2011. – 113 с.
3. Dreyer, H., Schmitt, R. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. – München : Verlag für Deutsch, 1995. – 320 S.
4. Remark E.-M. Drei Kameraden / E.-M. Remark. – Köln : Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1991. – 398 S.

Е.Л. БАННИКОВА

Минск, ВА РБ

ВАЖНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Обучение речевому этикету на занятиях по иностранному языку включает целый ряд аспектов, а также затрагивает одну из актуальных проблем в сфере образования на сегодняшний день. Значение иностранного языка в современном мире включает в себя не только практическое овладение им, не менее важно также приобщение к культуре страны изучаемого языка. Общеизвестным является тот факт, что каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит, и поэтому изучение иностранного языка должно сопровождаться знакомством с жизнью, историей и культурой страны, где этот язык господствует. В условиях современной глобальной интеграции необходимо не только знать иностранные слова, но и быть знакомым с культурой другого народа, ведь за каждым словом стоит часть картины иного мира, иноязычного и инокультурного. Недостаточное количество сведений о стране изучаемого языка приводит к тому, что убеждения обучающихся формируются на основе читаемых на занятиях текстов, а их высказывания являются не только результатом мышления, но и результатом неосведомленности или отсутствием полной информации о национальной культуре, традиции и обычаях страны изучаемого языка. Язык, присущий каждому народу, имеет свои особенности, свой речевой этикет, знание которого также необходимо, как и владение самим языком. Изучение национальных особенностей речевого этикета как части национальной культуры является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции.

В широком значении «речевой этикет» следует понимать, как форму нормативного речевого поведения в обществе между представителями единой нации. В более узком значении под речевым этикетом подразумевается совокупность национально-специфических норм речевого и неречевого поведения, закрепленных национально-культурными и языковыми традициями для стандартных ситуаций общения в стране изучаемого языка. Незнание национальной специфики норм поведения, отраженных в этикете, вынуждает обучающихся при встрече с носителями языка опираться на правила, присущие их родной культуре, следствием чего являются не совсем корректные речевые поступки и нарушения взаимопонимания. Принятые в одном языковом сообществе нормы, в другом – воспринимаются как нарушения. Не будет преувеличением сказать, что речевой этикет – это одна из составляющих сил великого

искусства нравиться и располагать к себе людей. Следовательно, речевой этикет имеет великое практическое значение и по этой причине заслуживает специального и внимательного изучения и постоянного в нем совершенствования.

Изучение речевого этикета занимает особое положение на стыке лингвистики, теории и истории культуры, этнографии, страноведения, психологии и других гуманитарных дисциплин. Различия в речевых этикетах и в системах правил речевого поведения относятся к компетенции дисциплины – лингвострановедения.

Обучение речевому этикету предполагает развитие у обучающихся умений и навыков владения нормами речевого поведения, умение выбирать адекватную речевую формулу с учетом ситуации общения. Целью занятий является овладение обучающимися основами культуры речевого общения на иностранном языке, для чего является необходимым усвоение норм и правил межкультурного взаимодействия и умение учитывать их в своем речевом поведении в различных ситуациях иноязычного общения. Задачи такого рода занятий предусматривают формирование у обучающихся знаний о странах изучаемого языка, о социальных факторах использования языка, о национальных особенностях речевого этикета, о вербальном и невербальном языке и т.д.

На этапе ознакомления с речевым этикетом страны изучаемого языка можно предложить обучаемым аутентичные образцы речевого поведения в типичных ситуациях межкультурного общения в стране изучаемого языка. Их можно представить в виде текстов, аудит- и видеоматериалов. Следующий этап, этап тренировки, предусматривает моделирование ситуаций этикетного общения и их проигрывание в условиях, приближенных к реальной коммуникации. Этап применения, в свою очередь, предусматривает широкое использование ролевых игр, в которых обучающиеся развивают умения выбирать формы высказываний и стили речи. По окончании занятий предполагается овладение основами изучаемого языка с учетом национальных форм речевого поведения в стандартных ситуациях общения с носителями языка и культуры. Приобретенные знания, навыки и умения способствуют предотвращению возникновения культурных барьеров в общении.

А.А. БУРОВ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ

В современном образовательном стандарте по иностранным языкам овладение грамматическими средствами рассматривается в качестве одной из целей обучения в рамках развития языковой компетенции. Все теоретические модели иноязычной коммуникативной компетенции, используемые в различных регионах мира, содержали грамматический компонент, таким образом уделялось внимание коммуникации, но не умалялись достоинства и актуальность грамматики.

В сложившихся обстоятельствах возникает потребность в разработке методики обучения студентов иноязычной речи, в частности, её грамматической стороне. Анализ научно-методической литературы показал, что мало использованным резервом в обучении студентов немецкой грамматике являются интерактивные формы работы. Они позволяют овладеть формой, значением и функцией грамматического явления на основе использования возможностей произвольной памяти и внимания. Интерактивные формы работы создают условия для введения в процесс обучения ситуаций реального общения, с помощью которых обучающиеся стремятся решать реальные или воображаемые задачи.

В данном случае преимущество уроков иностранного языка с использованием интерактивных форм очевидно.

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии.

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»). Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели, одна из которых состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Цель интерактивного обучения состоит не только в том, чтобы дать знания и навыки, но и в том, чтобы создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится. Принципы этого подхода к обучению соответствуют основным принципам теории обучения взрослых

в части обеспечения активного процесса обучения и участия в нем учащихся.

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Взрослые люди запоминают информацию лучше всего тогда, когда они активно вовлечены в решение практических задач и упражнений в процессе обучения.

К интерактивным методам, используемым в процессе обучения грамматике немецкого языка, можно отнести также метод проектов, дискуссии, соревнования, использование Интернет-ресурсов, работу с видеофильмами. Использование интерактивных методов позволяет создать аутентичную виртуальную языковую среду на любом этапе обучения, включить студентов в реальные ситуации межкультурной коммуникации, приобрести индивидуальный опыт общения с иной культурой, что, в конечном счете, влияет на эффективность формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста.

Эффективность обучения грамматике иностранного языка зависит во многом от того, насколько преподаватель владеет современной технологией преподавания.

Во многих исследованиях приводятся данные, свидетельствующие о преимуществах организации процесса обучения иностранным языкам с использованием компьютерных технологий, причём авторы предлагают свои подходы к вопросу о роли компьютера в системе обучения иностранным языкам. Кроме того, что компьютер может обеспечить максимальную поддержку в процессе обучения, он также помогает преподавателю анализировать, контролировать и оценивать выполняемую работу. Среди наиболее актуальных вопросов научного поиска выделяются следующие: применение программ банка данных, компьютерные программы по расширению словарного запаса и совершенствованию навыков письменной речи, симулятивно-имитационное моделирование, использование спутниковых и телевизионных технологий обучения, редактирование машинного перевода.

Компьютер выступает в роли консультанта, выдавая информацию справочного характера, а также партнёра, осуществляя работу над программой в диалоговом режиме. Одним из видов таких программ являются игры, которые могут быть познавательного, социального, лингвистического характера.

Качественно новая подготовка выпускников, формирование их творческих способностей и творческого мышления, готовность к рационализаторской и изобретательской деятельности является основным ориентиром и индикатором профессиональной пригодности современных форм обучения.

В заключении необходимо отметить, что все интерактивные методы и приемы развивают коммуникативные умения и навыки, помогают установлению эмоциональных контактов между обучающимися, приучают работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, устанавливают более тесный контакт между обучающимися и преподавателем. Практика показывает, что использование интерактивных методов и приемов на занятии иностранного языка снимает нервное напряжение у обучающихся, даёт возможность менять формы деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятия.

С.Ф. БУТ-ГУСАІМ

Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

**ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫ АСПЕКТ АНТРАПАНІМІКОНУ
ЗБОРНІКА А. К. СЕРЖПУТОЎСКАГА “КАЗКІ І АПАВЯДАННІ
БЕЛАРУСАЎ-ПАЛЕШУКОЎ”**

Значнай з’явай у гісторыі беларускай фалькларыстыкі, этнаграфіі і мовазнаўства стала выданне ў 1911 годзе зборніка А.К. Сержпутоўскага «Сказки и рассказы белорусов-полешуков». Каштоўнасць зборніка ў тым, што творы былі запісаны ў аддаленых глухіх кутках беларускага Палесся ў 1870–1907 гадах ад таленавітых народных казачнікаў і сведчылі аб высокай культуры беларусаў-палешукоў. Запісы А.К. Сержпутоўскага раскрываюць шырокую карціну жыцця сялян паўднёвай часткі Слуцкага і паўночнай часткі Мазырскага паветаў Мінскай губерні. Аўтары чарадзейных, сацыяльна-бытавых казак, небыліц і легенд – таленавітыя народныя казачнікі – выявілі светапогляд, жыццёвую мудрасць і этычныя ўяўленні беларускага селяніна. Акрамя таго, у зборніку вучоны імкнуўся да драбніц захаваць усе адценні і нюансы беларускай народнай гаворкі: саканне і аканне, ненаціскныя [і] і [э], дыялектызмы і інш.

Імёны ўласныя, што функцыянуюць у казках, складаюць антрапанімічную прастору мастацкага тэксту як адметнага мікрасвету, у якім адлюстроўваецца, інтэрпрэтуецца і ацэньваецца рэчаіснасць. Антрапанімічная прастора казкі – гэта сукупнасць усіх імёнаў казачных персанажаў. Антрапанімікон канструюе спецыфічную парадыгму, што акумулюе культурна-гістарычную, міфалагічную, этнакультурную і іншую інфармацыю.

Мэта прадстаўленай працы – выяўленне нацыянальна-культурнай спецыфікі антрапанімічнай прасторы казак зборніка А. К. Сержпутоўскага з улікам гістарычных традыцый нацыянальнага і рэгіянальнага іменаслову.

Да структурных тыпаў казачнага антрапанімікону адносяцца: а) аднакампанентныя найменні праз асабовае імя (*Іваньчык, Янка, Міхаль, Борух, Іцко, Матруна*), б) аднакампанентныя найменні праз мянушку (*Бондар, Каваль, Каваліха, Асілак, Нехай*), в) двухкампанентныя найменні па формуле «імя + прыдатак», «імя + прозвішча», «прыдатак + прозвішча» (*Іванька-прасцячок, Музыка-чарадзейнік, Даніло Канцавейка, пан Пятроўскі*).

Казачныя формулы наймення адлюстроўваюць гістарычны працэс станаўлення і ўскладнення сістэмы антрапанімікону. Формула іменавання асоб адпавядае сацыяльна-эканамічным умовам дзейнасці чалавека ў пэўны гістарычны перыяд. Сутнасць гэтай формулы вызначаецца не толькі

нацыянальнымі, этнічнымі традыцыямі, але і эпохай – гістарычным этапам развіцця грамадства і ўмовамі функцыянавання іменнай сістэмы.

У язычніцкі перыяд асноўнай адзінкай называння чалавека было імя, яkre імя з'яўлялася празваннем-мянушкай, што ўтваралася ад агульных назоўнікаў. «Назвіско», «рекло», «назвище», «прозвание» (так называліся язычніцкія імёны-мянушкі) даваліся паводле знешнасці (*Сухой, Малюта, Бяляй, Чарнява*), характару (*Забава, Маўчан, Бяссон*), роду заняткаў, сацыяльнага статусу чалавека (*Халоп, Селянін*), часу і абставінаў з'яўлення дзіцяці на свет (*Знайден, Прыбытак, Вяшняка, Субота, Чаян, Нячай*) [1, с. 45]. Гэтыя групы онімаў прадстаўлены ў антрапанімічнай прасторы зборніка казак А. К. Сержпутоўскага.

Першую тэматычную групу складаюць язычніцкія антрапонімы, якія характарызуюць род заняткаў герояў. Гаваркія празванні гэтай групы можна назваць паэтонімамі з міфалагічным падтэкстам. Так, героямі казак «Каваль» і «Каваль Багатыр» з'яўляецца персанаж, надзелены звышштаральнай сілай, звязанай з нябесным агнём, небам. Высокі статус *Каваля* падкрэсліваецца тым, што «у яго спераду на галаве сонейко, а ззаду мясячык. Ззяе сонейко, аж вочы слепіць, нельга глядзець» [2, с. 165]. Нябесны агонь здольны ажывіць мёртвую царэўну: «От стаіць **Каваль** на адным мейсцы, бы ўкопаны, а сонейко з яго лба так і свеціць, так і грэе царэўну. І пачала ена памаленьку таяць да таяць, пачаў лёд больш бялець, а потым чырванець» [2, с. 173]. *Каваль* перамагае магутнага Змея – прадстаўніка свету цемры: «Зірне **Каваль Багатыр**, ажно ў цемнаце вочы змея гараць, як вуголье, ухваціў гэто ён сваю сякеру да як махнуў, дак адразу сатнуў сем дубоў і голаў змею. Вярнуўса тагды ён да гасподы й давай ціхо жыць да пажываць да дабра нажываць, да старэнькіх бацька з маткаю дагледаць да шанаваць» [2, с. 42].

Надзвычайнымі здольнасцямі надзелены *Музыка*. Настолькі прыгожай была музыка, якую ён граў, што яна ўзносіла людзей да неба: «**Музыка** як зайграе на сваёй дудачцэ, дак адразу ўсе прыціхнуць. От ім здаецца, што якаясь слодыч улілася ім у сэрцэ, а якаясь сіла ўхваціла на плечы й нясе ўгору, к ясным зоркам, у чыстае небо» [2, с. 31]. Сіла *Музыкі* здольная перамагчы пекла: «От і зайграў ён да так, што ўсё пекло разлецелосо ў шчэпкі, а чэрці разбегліса па ўсему свету. От з тае пары чэрці і баяцца **Музыкі** й больш яго не чапаюць» [2, с. 33].

На характар заняткаў казачнага героя паказвае гаваркое імя *Бортнік* – чалавек, які даглядаў Божых кузюрак-пчол. Надзелены Богам чарадзейнай сілай *Бортнік* перамагае Змея, вызваляе царэўну і становіцца царом: «А па смерці цара стаў царстваваць у том царстве **Бортнік**. Пры ём добрэ было ўсім людзям, бо ён паметаў, што той самы дужэйшы, хто робіць дзеля людзей і дзеля Бога» [2, с. 130].

Прыкметна выдзяляюцца фанетычна і марфалагічна адаптаваныя на беларускай глебе размоўна-бытавыя формы імён: *Грышко, Янко, Салімон, Іванчык, Абрумка, Алёкса, Паўлюк, Семко, Міхаль, Матруна, Ахрэм*. Гэтыя онімы выразна вылучаюць носьбітаў беларускай культуры, таму канатацыя такіх антрапонімаў звязана з нацыянальнай спецыфікай.

У кантэксце народных казак выразнікамі канатацыі нацыянальна-культурнай спецыфікі з’яўляюцца і этыкетныя формулы звароту: «*Падбег гэто хлапчук к суседу пад акно, патарабаніў у абалонку да й кажэ: “Дзядзько Мікіта, о, дзядзько Мікіта, паглядзі-тко-бо, штось у тваём хлеве вельмі моцно стукае»* [2, с. 78]. Апелятыў *дзядзька* – паказчык паважлівых адносінаў да старэйшага шанаванага чалавека. У названых паэтонімах фіксуюцца правілы моўных паводзінаў прадстаўнікоў беларускага этнасу.

У кантэксце казак зборніка А. К. Сержпутоўскага знаходзім шэраг уласных асабовых імён, што выступаюць носьбітамі канатацыі дыялектнасці. Гэтыя антрапонімы нясуць інфармацыю пра тэрытарыяльную лакалізаванасць рэфэрэнта. Так, у казках вылучаюцца формы імён, якія адлюстроўваюць рысы нацыянальна-дыялектнай мовы: оканне (*Янко, Семко, Іванко*), замену [ф] на [п] (*Нічынар*) і інш. У творах сустракаем клічныя формы антрапонімаў, якія шырока выкарыстоўваюцца ў палескіх гаворках, напрыклад: «*Прыходзіць туды, ажно там седзіць за сталом калдун-знахор; седзіць, люльку пакурвае, чакае, пакуль хто паўкварты паставіць. “Што, – каа калдун-знахор, – няшчасце, **Сцяпане?**»* [2, с. 77]. Для перадачы жывой атмасферы беларускай вёскі клічныя формы антрапонімаў ужываюцца ў дыялогах персанажаў.

Насычаныя канататыўнымі значэннямі антрапонімы народных казак выражаюць шырокую гаму эмоцый і ацэнак: ласку, любоў, грэбаванне, фамільярнасць і інш. Сітуацыя зносінаў, правілы паводзінаў, закладзеныя у беларускім соцыуме, – гэта своеасаблівы фон для рэалізацыі прагматычнага патэнцыялу антрапанімічнах адзінак і ў жывым маўленні, і ў фальклорным кантэксце: «*Жывуць **Семко** з **Матрунаю** да **Бога** хваляць»* [2, с. 91]; «*Што ні рабіў **Янко**, нічога не зробіць, гроша не нажыве, бо ландар то лішнюю кватэрку залічыць, то за новыя, але гнілыя аборы здзерэ два золотых»* [2, с. 72]; «*Спалохаласа жыдоўка, думае, што можэ **Абрумка** памешаўса»* [2, с. 79]; «*Схадзі ты, **Семко**, да споведзі, – кажэ жонка»* [2, с. 51].

Прыведзеныя прыклады паэтонімаў пацвярджаюць цесную сувязь эмацыянальнага, ацэначнага і экспрэсіўнага кампанентаў у антрапанімічных адзінках, якія здольны дапаўняць адзін аднаго. Станоўчае ці адмоўнае стаўленне чытача да героя твора можа складвацца на аснове выбару формы наймення персанажа.

У казках можна сустрэць парадыйныя прозвішчы-паэтонімы, якія прысвойваюцца персанажам з мэтай камічнай ці сатырычнай іх абмалёўкі. «Экспрэсіўна-стылістычная прырода такіх імён заключаецца ў камічным гукавым абліччы, наўмысна кплівым ці зняважлівым скажэнні сапраўднага імені» [3, с. 68]. У казцы «Іванко-прастачок» парадзіруюцца панскія (шляхецкія) прозвішчы на *-скі*. У кантэксте твора актуалізуецца ўнутраная форма прозвішчаў, што выяўляе «звярынае» аблічча паноў. Казачнік апавядае пра бязлітаснага Змея, якому служылі паны: *«Нема ў іх літасці – з жывого шкуру дзеруць. І пачалі ены лічыць людзей гарэй гаўяда, пачалі саромецца, што самі ены людзі, пачалі выдумоўваць сабе ўселякіе назвіска. Хто назваў себе змеям, хто воўкам або медзведзям ці другім зверам, хто арлом, коршакам ці другою птушкаю, хто якім кольвек дзеравам, і гэ ены ўсе далі сабе назвіска. Толькі людзей называюць ены проста людзьмі, батцэ гэта самае гарэйшае імя. Дак от скуль узеліса паны Свіньскіе, Ваўкі й другіе»* [2, с. 158]. Паранамазійны каламбур (наўмыснае сэнсавое збліжэнне прозвішчаў і агульных назоўнікаў – найменняў звяроў) ператварае фальклорныя паэтонімы ў трапныя характарыстыкі «нялюдскай» сутнасці паноў-эксплуататараў.

Выразнікамі канатацыі ацэначнасці з’яўляюцца мянушкі. Сродак характарыстыкі героя казкі «Нехай» – мянушка-дэлакутыў, у аснове якой найбольш паўтаральнае ў маўленні селяніна-гультая слова. Мянуска выражае адмоўную ацэнку дрэннага гаспадара: *«Алёкса быў вельмі недбалы, гультаяваты мужык. Суседзі кажучь ему: «Алёкса, што ты не залапіш дзіркі ў страце? Бачыш – хата цечэ!»*. А Алёкса смочэ сабе люльку да йкажэ: *“Нехай цечэ”*. Ці кажучь: *“Алёкса, бачыш – свіне лазяць у вагарод”*. – *“Нехай лазяць”*. – *кажэ Алёкса»* [3, с. 55].

Канатацыяй нацыянальна-культурнай спецыфікі характарызуюцца генесіянімічныя мянушкі, у прыватнасці, андронімы – празванні жонкі, утвораныя ад мянушкі мужа. Так, паэтонімам-празваннем дзейнай асобы казкі «Каваль Багатыр» з’яўляецца *Каваліха*.

Паэтонімы казак зборніка А. К. Сержпутоўскага канцэнтруюць у сваім энцыклапедычным значэнні разнастайныя сэнсавыя адценні і асацыяцыі. Феномен казачных онімаў можа быць раскрыты пераважна на міждысцыплінарнай аснове. Напаўненне абранага або наўмысна створанага для намінацыі дэнатата казкі імя асаблівым сэнсам нярэдка абумоўлена не толькі кантэкстам аднаго мастацкага твора, але і больш шырокім культурна-гістарычным і міфалагічным кантэкстам.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Суперанская, А. В. О русских именах / А. В. Суперанская, А. В. Сулова. – Л. : Лениздат, 1985. – 222 с.
2. Сержпутовский, А. К. Сказки и рассказы белорусов-полешуков / А. К. Сержпутовский. – Минск : Университетское, 1999. – 191 с.
3. Рогалев, А. Ф. Имя и образ: Художественная функция имён собственных в литературных произведениях и сказках / А. Ф. Рогалев. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с.

А.В. ГОРБАЦЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С.Пушкина

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

На сегодняшний день обучение иностранным языкам является социальным заказом общества, которое закреплено в государственном образовательном стандарте.

В рамках компетентностного подхода представляется целесообразным овладевать коммуникативной компетенцией посредством занятий, проведенных в форме ролевых игр.

Ценность ролевых игр раскрывается в том, что они развивают творческое мышление обучающихся, их речевые навыки, поскольку студенты используют иностранный язык для решения коммуникативных задач в условиях, максимально приближенных реальной жизненной ситуации.

Использование технологии ролевой игры основывается на имитации ситуаций межкультурного общения, которые являются наиболее типичными для данной языковой среды. Так студентам легче воспринять иную культуру.

Близким понятию «ролевой игры» является понятие «симуляций». Мы рассматриваем понятие «симуляция» более широким в отношении выбранной нами технологии. Так, симуляции всегда включают элементы ролевой игры. При этом они более усложнены, длительны, негибки и ориентированы на конкретный, результат. В ролевых играх уделяется большее внимание повседневной жизни людей, в то время как симуляция ориентирована на многократно повторяющийся контекст [1, с. 48].

В рамках технологии ролевой игры язык выступает средством установления межличностных, межкультурных отношений, как способ взаимодействия представителей разных культур.

Для достижения целей ролевой игры и эффективному взаимодействию субъектов межкультурной коммуникации необходимо чтобы участник принимали на себя ответственность за выполняемые роли, и старались быть максимально активными в решении поставленных задач. Здесь коммуникантам необходимы их навыки повседневного общения.

На этапе подготовки ролевой игры необходимо разработать непосредственную модель ее прохождения. Это может быть комбинированием процесса и организационных мероприятий по

проведению игры. Моделирование ситуации непосредственно связано с деятельностью студента в процессе обучения, но при этом стоит не забывать о решающей роли преподавателя, ведь именно он определяет цели и задачи проводимой игры. Для наибольшего стимулирования студентов к участию в ролевой игре, можно позволить им самостоятельно выбрать, смоделировать ситуации в рамках изучаемой темы. Таким образом, мотивация к изучению иностранного языка повысится, как и вовлеченность участников в интересующий их контекст ролевой игры.

Деятельность студентов в рамках ролевой игры оценивается относительно достижения конкретных результатов, ведь цель выступает отправной точкой для определения модели поведения.

Роли могут быть представлены студентам при помощи карточек, а также словесно. Упомянутый выше «метод проектов» является одним из наиболее актуальных методов в определении не только ролей, но и самой игры в целом. Студенты получают большую самостоятельность, которая всячески поощряется, при этом они максимально заинтересованы в процессе обучения. В данной ситуации преподавателю необходимо критично оценивать имеющийся уровень знаний, поощрять деятельность студентов, ведь немногие способны к самостоятельному обучению.

Определив структуру игры, преподаватель лишь управляет ею, напрямую не участвуя. Его роль для обучающихся снижается, ведь они способны самостоятельно взаимодействовать. Ситуативная напряженность снижается, как и уровень стресса. Хотя в то же самое время преподаватель всячески стимулирует речевую активность участников ролевой игры, формирует мотивацию к изучению диалогической речи иностранного языка.

Функция отбора учебных материалов для обучения иноязычной диалогической речи также лежит на преподавателе. Ведь весь этот реквизит должен быть уместным и соответствовать реальной ситуации общения. Здесь необходимо избегать однообразия используемых материалов. В связи с этим, так же представляется возможным позволить студентам определить коммуникативную ситуацию ролевой игры, избегая тем самым наиболее повторяющихся [2, с. 201].

Рассматривая процесс ролевой игры необходимо учитывать следующие факторы: уровень, время, цель, язык, организация, подготовка, разминка, процесс, последующий анализ, анализ и замечания, вариабельность.

Уровень отражает степень активности студентов. Фактор «время» напрямую связан с необходимостью (или ее отсутствием) в изучении учебных материалов. Цель воплощает задачу по достижению результата ролевой игры (в данном случае – обучение диалогической речи).

Фактор «язык» подразумевает необходимые языковые и речевые умения

и навыки, которыми должны владеть студенты. Организация выделяет формы работы в ролевой игре, количество студентов. Подготовка указывает на деятельность студентов накануне занятия.

В рамках разминки преподавателю необходимо актуализировать знания студентов, привлечь их внимание, заинтересовать будущей деятельностью. Фактор «процесс» включает поэтапное описание деятельности.

По завершении ролевой игры требуется совместно проанализировать ход, выполняемые действия и завершение игры. Анализ и замечания позволят в полной мере оценить качество данной технологии, выявить недостатки, возникшие в процессе, отрефлексировать свою деятельность. Вариабельность же состоит в том, что различные ролевые игры можно применять в разных группах, на разных этапах обучения иностранному языку. Так, ролевую игру можно применять и на начальном уровне обучения иностранному языку.

Среди ролевых игр, применяемых в обучении диалогической речи английского языка можно выделить два вида: сценарные и ролевые игры без использования сценария. В сценарных играх чаще всего используются приведенные в учебнике варианты ситуаций с заданной последовательностью действий [3, с. 15]. В то время как в ролевых играх без сценария студенты должны по заданной ситуации активизировать все имеющиеся знания по теме, чтобы достичь поставленную цель диалога, при этом диалогическая речь будет происходить совершенно по-разному у каждой из пар.

При обучении диалогической речи английского языка очень важную роль играет контроль каждой пары студентов, осуществляющей данную деятельность. Преподавателю нужно убедиться, что все студенты участвуют в процессе говорения, активны в использовании иностранного языка для решения поставленной коммуникативной задачи. В связи с этим, представляется целесообразным по завершению работы над диалогом, попросить студентов выступить и представить свой результат. Таким образом, студенты более мотивированы к активному и креативному взаимодействию средствами иностранного языка, а функция контроля не будет утеряна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ливингстоун, К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М. : Высшая школа, 1988. – 127 с.
2. Шайхисламова, Л. Ф. Ролевые игры на основе информационно-коммуникационных технологий в обучении диалогической речи студентов

неязыковых вузов / Л. Ф. Шайхисламова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 2–1 (54). – С. 201–204.

3. Шатилов, С. Ф. Практикум по методике преподавания иностранных языков: учеб. пособие / С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.

С.Н. ДЯГЕЛЬ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК КОМПЛЕКСНЫЙ ПРОЦЕСС

Восприятие художественной литературы представляет собой результат действия психологического механизма, в основе которого лежат трудно поддающиеся изучению физиологические процессы. Сложность изучения этих процессов связана с тем, что они протекают не только на ступени чувственного восприятия, но и на ступени абстрактного мышления. Подчеркивая сложность и многоплановость восприятия текста, ученые-психологи указывают на тесную взаимосвязь процессов восприятия и понимания, рассматривая их как две стороны одного явления – процессуальную и результативную. Согласно Н. Д. Молдавской восприятие художественного текста – это «процесс, развертывающийся во времени, по мере знакомства с текстом первоначальные обобщения обогащают и обуславливают в известной мере последующую конкретизацию, образуя своеобразную спираль познания, по которой читательская мысль, не отрываясь от конкретных представлений, восходит к широким образным обобщениям, постигает художественное произведение в структурной зависимости его частей и целого» [1].

Восприятие художественного текста бинарно, то есть, проявляется в двойственных оппозициях: является одновременно пассивным, зависящим от воздействия произведения искусства, и активным, интерпретирующим художественные образы с точки зрения реципиента. Именно поэтому восприятие художественного текста рассматривается как комплексный процесс, определяемый, с одной стороны, деятельностью воспринимающего субъекта, с другой стороны – спецификой объекта восприятия. В рамках данной статьи рассмотрим субъективную сторону восприятия художественного текста – взаимодействие текста и воспринимающего сознания – как его описывает литературоведение.

Следует отметить, что современное литературоведение плодотворно использует герменевтическую теорию и практику истолкования текстов. Важнейшими понятиями герменевтики являются понимание и интерпретация. Согласно представителям этого направления (Г. Г. Гадамер, Ф. Д. Шлейермахер) понимание составляет единство двух начал – «интуитивного постижения» (включающего восприятие и понимание) и возникающего вслед за ним и на его основе аналитического истолкования, которое обозначается термином «интерпретация» (лат. *interpretatio* – объяснение). В процессе интерпретации «интуитивное» восприятие

оформляется и рационализируется. Интерпретация представляет собой перевод высказывания на иной язык (в другую семиотическую область), при этом интерпретируемое явление меняется, происходит «досотворение» понимаемого. Интерпретация, таким образом, это творческое овладение высказыванием, предполагающее духовную активность интерпретатора.

В отечественном литературоведении герменевтическую проблематику разрабатывал М. М. Бахтин. Разработанная им концепция диалогичности художественного творчества дополняет и расширяет положения традиционной герменевтики. По своей природе произведение литературы включает в себя два компонента: художественное творчество автора и художественное восприятие читателя, составляя единый процесс художественной коммуникации. Автор осмысливает действительность, творчески воссоздает ее явления и процессы, используя средства выражения художественной идеи и воплощая ее в произведении. При создании художественного текста его автор всегда подразумевает последующее определенное воздействие на духовный мир воспринимающих. Процесс восприятия опосредует этот процесс, являясь завершающим звеном художественной коммуникации. Таким образом, в воспринимающей деятельности можно выделить две стороны: деятельность автора и деятельность реципиента. По поводу того, как соотносятся творческая воля автора и активность воспринимающего сознания, в современном литературоведении существует две разнонаправленные точки зрения: воспринимающий субъект либо зависит от художника-творца, либо полностью самостоятелен по отношению к нему. Так, А. А. Потебня считал, что содержание произведения после его окончания развивается уже не в художнике, а в понимающих. Заслугу художника он видел в умении создать такие многозначные образы, которые могли бы вызвать самые разные ассоциации [2]. Представители такого подхода абсолютизируют творческую инициативу читателей, их право произвольно интерпретировать содержание произведения. Это представление о полной независимости читателей от того, что вложено в текст автором, в своем крайнем воплощении представлено в постмодернистской концепции смерти автора. Однако многие ученые не приемлют такой подход: «Сколько бы мы ни говорили о творчестве читателя в восприятии художественного произведения, мы все же знаем, что читательское творчество вторично, оно в своих направлениях и гранях обусловлено объектом восприятия. Читателя все же ведет автор, и он требует послушания и следования его творческим путям» [3, с. 142].

Герменевтически ориентированный подход стремится преодолеть такие односторонние представления, понимая чтение как диалогическое общение читателя с текстом. При таком подходе художественный текст является для

читателя одновременно средоточием идей, чувств и мыслей, принадлежащих автору и импульсов, активизирующих его собственную духовную активность. Воспринимающий художественный текст должен стремиться к синтезу постижения творческой воли автора и собственной (читательской) духовно-созидательной инициативы [4].

В 1970-е годы западногерманские ученые Х. Р. Яусс и В. Изер на основе традиционной герменевтики разработали новую теорию восприятия – рецептивную эстетику. Ученые исходили из того, что художественное творчество имеет две стороны: продуктивную (креативную) и рецептивную (сфера восприятия). Соответственно, все эстетические теории делятся на две группы – те, которые ставят в центр автора и те, которые ставят в центр адресата. Представители рецептивной эстетики подробно рассматривают фигуру читателя-адресата. По мнению ученых, в целостной структуре художественного текста всегда присутствует его воображаемый читатель, на которого ориентируется автор (как конкретные лица, так и современное автору сообщество). Этого читателя они назвали имплицитным читателем. Автор закладывает в текст некую программу воздействия на читателя – потенциал воздействия (*Wirkungspotential*), т. е. в каждом тексте имеются сигналы, направляющие восприятие этого текста реципиентом. Это могут быть отдельные слова, выражения, ситуации, которые пробуждают активность читателя, заставляют его вступать в диалог с текстом. Отличающиеся от читателя к читателю установки восприятия, связанные с личным социальным и культурным опытом, представители данного подхода назвали «горизонтом ожиданий» (*Erwartungshorizont*). Ожидания читателей от произведения могут быть самыми разнообразными: переживание эмоций, поучение, расширение кругозора, погружение в мир фантазии. Иерархически высшей установкой читательского восприятия является желание пережить эстетические эмоции вместе с приобщением к художественному миру автора. Суть деятельности писателя в том, чтобы учесть горизонт читательских ожиданий и одновременно его нарушить, предложить что-то новое. Именно наличие у каждого читателя своего горизонта ожиданий приводит к тому, что для разных читателей в тексте открываются разные поля значений. Следовательно, решающее значение имеет не сам текст, а процесс порождения смыслов читателем. У текста имеется как бы два автора: тот, кто его написал – автор в традиционном смысле – и тот, кто его прочитал – читатель. Соответственно, не может быть и одной, единственно верной интерпретации, интерпретаций столько, сколько читателей [5]. Следует отметить, что положения рецептивной эстетики активно использовались в немецкой лингводидактике при разработке подходов к восприятию и интерпретации художественных текстов на немецком языке инофонными реципиентами.

Итак, восприятие художественного текста зависит от выбранной позиции в триаде «автор» – «текст» – «читатель». В настоящее время преобладающей становится интерпретация «от читателя», что связано с изменением представления о литературе в эпоху постмодернизма. Художественное произведение трактуется не как нечто окончательное и завершенное, а как открытая семиотическая система, для которой характерны вариативность и многослойное кодирование. Соответственно, плюралистичность и вариативность становятся определяющими критериями при восприятии произведения литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения: теоретические вопросы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. / Н. Д. Молдавская. – Москва, 1974. – 417 с.

2. Потебня, А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 616 с.

3. Скафтымов, А. П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы / А. П. Скафтымов // Русская литературная критика ; редкол.: А. А. Жук [и др.]. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1994. – С. 134–159.

4. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 2005. – 405 с.

5. Bischof, M. Landeskunde und Literaturdidaktik / M. Bischof, V. Kessling, R. Krechel. – Berlin : Langenscheidt, 2005. – 184 S.

О.Л. ЗОЗУЛЯ

Брест, БрГТУ

О ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Языковая система находится в постоянном движении, развитии, и самым подвижным уровнем языка является лексика, так как именно она в первую очередь реагирует на все изменения в обществе. В любом языке постоянно сосуществуют дифференцированные во времени типы слов: неологизмы с одной стороны, историзмы, архаизмы – с другой, что свидетельствует как о устойчивости, так и изменчивости языковой системы.

В изучении динамических процессов в лексике, как и в целом языка, наряду с традиционными (бумажными) лексикографическими источниками огромную роль играют электронные национальные корпуса и онлайн-словари. По мнению Н.В. Фурашовой, они являются одним из достижений современной эпохи, имеющих огромную ценность для лингвистов, так как: 1) они предоставляют в распоряжение исследователей объем материала, который они не в состоянии сами собрать; 2) экономят время на сбор необходимого языкового материала; 3) предоставляют, как правило, полную картину объекта исследования, что соответственно способствует достоверности получаемых результатов [1, с. 169].

Бурное развитие современного мира, политико-социальные и культурные связи с другими государствами, влияние научно-технического прогресса, а также существенные перемены в социально-экономической сфере ведут к постоянной трансформации словарного состава любого языка. Так, немецкий язык, как и многие другие, переживает сегодня век неологизации – активного обогащения словарного состава новыми словами. Согласно данным словаря неологизмов Института немецкого языка в г. Мангейме [2] последние три десятилетия (с начала 90-х годов XX века по 10-е года XXI) особенно богаты на образование неологизмов в немецком языке. Данный словарь включает лексические единицы, появившиеся в немецком языке с начала 1990-х годов по настоящее время, и насчитывает на сегодняшний день 2228 неологизмов. Кроме этого, в словаре есть разделы, которые включают в себя единицы, которые по каким-либо причинам не выделены в отдельную статью, но их можно встретить в дефинициях других неологизмов (так называемые скрытые неологизмы). В словаре зафиксировано более 4000 таких номинативных единиц. Также в данном словаре отдельной рубрикой документируются новые слова, возникшие в период коронавирусной пандемии («Neuer Wortschatz rund Coronapandemie»), представленный на сегодняшний день более чем 1400

единицами. Несомненно, для изучающих немецкий язык как иностранный неологизмы являются бесценным источником информации о новых реалиях современной жизни Германии. При этом именно неологизмы могут вызвать определенные трудности в образовательном процессе (подробнее см. [3]).

Подавляющее число представленных в словаре слов – лексические неологизмы или неолексемы, так как на их долю приходится около 91% (2037 единиц), например, *das Dreiliterhaus* (трехлитровый дом) ‘Haus, das dank ausgeklügelter Heizungs- und Wärmetechnik nicht mehr als drei Liter Heizöl pro Jahr und Quadratmeter verbraucht’, *sich fremschämen* (стыдиться, испытывать неловкость / неудобство за кого-л.) ‘sich für jemanden / etwas schämen’, *gelbrotgesperrt* (дисквалифицированный футболист за повторное нарушение правил игры) ‘mit einer Gelbrotsperrung belegt’ и т.д.

В то время как на долю семантических неологизмов приходится чуть менее 9% (191 единица), например, существительное *der Tunnel* (туннель) наряду со значением ‘unterirdisches röhrenförmiges Bauwerk, besonders als Verkehrsweg durch einen Berg, unter einem Gewässer hindurch’ [4] получает новое значение ‘Form des Piercings, bei der ein Schmuckring die umgebende Haut, meist das Ohrläppchen, stark dehnt’. С середины 90-х гг. 20 века глагол *anklopfen*, имеющий два значения: (стучать в дверь) ‘(als Zeichen für die Absicht, einen Raum zu betreten) an die Tür klopfen’ и разговорное (закинуть удочку, спросить, попросить (у кого-либо)) ‘bei jemandem vorsichtig um etwas bitten, wegen etwas fragen’, «получает» новую сферу употребления – телефония: (специальным сигналом уведомить говорящего по телефону абонента о другом входящем звонке) ‘diejenige Funktion bestimmter Telefonanlagen nutzen, die es ermöglicht, einem Telefonierenden durch ein akustisches Signal anzuzeigen, dass man ihn telefonisch sprechen möchte’. У прилагательного *halbrund* (полукруглый), служащего номинации формы некоторого объекта ‘in der Form eines Halbkreises oder einer Halbkugel’ [4], в 90 гг. появляется новое значение (оканчивающийся на цифру пять (о годовщинах, днях рождения, юбилеях) ‘(mit Bezug auf einen Geburtstag meist im höheren Lebensalter, ein Jubiläum) auf die Zahl fünf endend’ и т. д.

В отличие от постоянного пополнения лексики неологизмами, наблюдается противоположная тенденция к устареванию и отмиранию отдельных языковых единиц. Игнорировать такую группу слов означало бы упрощать представление о динамике словарной эволюции. Как отмечает М.А. Кронгауз, «слова уходят не только вместе с вещами, но и сами по себе. Трудно поймать момент их ухода, еще труднее предсказать его» [5, с. 88]. И если для устаревших вещей (пишущая машинка, дисковый телефон и т.д.) существует музей, то для устаревающих / устаревших слов имеются лексикографические источники, см. например, «Versunkene Wortschatze: Wörter, die uns fehlen werden» [6], где, как отмечается во введении,

задокументированы слова, возможно еще известные многим с детства либо из чтения старых текстов, но более не используемые по целому ряду причин (как лингвистического, так и экстралингвистического характера), например: устаревающее слово *Reifezeugnis* (аттестат зрелости) ‘Abiturzeugnis’, устаревшее *Arbeitersekt* (минеральная вода) ‘Mineralwasser’, для легкого / второго завтрака сегодня скорее будет использовано английское слово *Brunch*, а не *Gabelfrühstück* ‘festliches zweites Frühstück’ или, например, едва ли кто-либо назовет сегодня образованную женщину *Blaustrumpf* (синий чулок) ‘gebildete Frau, Intellektuelle’ и т. д.

Как отмечает М.А. Кронгауз, «уход слова не трагедия, но всегда потеря – потеря смысла и некоторого особого взгляда на мир» [5, с. 89]. В этой связи представляется перспективным дальнейшее изучение немецкой языковой картины мира процессов на предмет того, какие сферы / стороны общественной жизни более подвержены неологизации и / или «устареванию», и составлению соответствующих мини-словарей для дальнейшего использования их в образовательном процессе. Знание как нового, так и устаревающего / устаревшего, т.е. «актуального взгляда на мир» позволить изучающим немецкий язык как иностранный достижению максимального взаимопонимания в коммуникативных процессах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фурашова, Н. В. О креативном использовании своих и чужих ресурсов в век неологизации (на материале немецкого языка) / Н. В. Фурашова // Известия Смоленск. гос. ун-та. – Смоленск : Смоленский государственный университет, 2015. – №1. – С. 168–176.
2. Neologismenwörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.owid.de/docs/neo/start.jsp>. – Дата доступа: 03.06.2021.
3. Фурашова, Н. В. Неологизмы как источник знаний о новой культурной реальности и их роль в образовательном процессе (на материале немецкого языка) / Н. В. Фурашова // Магия ИННО. Новое в исследовании языка и методике его преподавания. – М. : МГИМО-Университет, 24–25 апреля, 2015. – С. 661–666.
4. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de>. – Дата доступа: 03.06.2021.
5. Кронгауз, М. А. Русский язык на грани нервного срыва / М. А. Кронгауз. – М. : Знак : Языки славянск. культур, 2008. – 232 с.
6. Versunkene Wortschätze: Wörter, die uns fehlen werden / Red.: Dr. H. Hogen, G. Kunter, U. Thum. – Berlin : Dudenverlag, 2016. – 133 S.

О.А. КАЛИТА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСА QUIZLET В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Технологии электронного и онлайн-обучения уже достаточно давно широко используются в образовательном процессе. Их более продвинутой модификацией на сегодняшний день является технология мобильного обучения (M-Learning). В практике преподавания иностранного языка это означает использование потенциала имеющихся у учащихся мобильных гаджетов для работы с обучающими приложениями. Эта технология имеет ряд достоинств, а именно: доступность использования; возможность заниматься в любом месте в любое время; разнообразие форм и видов работы; индивидуализация обучения. Вместе с тем, можно отметить некоторые минусы данной технологии: сложно контролировать процесс самостоятельной работы; невозможно отследить или оценить временные затраты учащегося; в большинстве случаев нет возможности оценить прогресс обучения и проследить динамику; зачастую необходим достаточный уровень мотивации учащихся на работу с обучающими приложениями.

Несмотря на имеющиеся недостатки, технология мобильного обучения обладает большим потенциалом. Появляется все больше мобильных приложений как для самостоятельного обучения, так и для использования в учебных группах. Популярным приложением для работы с лексикой является Quizlet [1] – онлайн-сервис создания учебных карточек. Принцип его работы, в сущности, базируется на «системе Лейтнера» – методе запоминания материала посредством использования флэш-карточек по принципу интервальных повторений [2].

Рассмотрим процесс создания карточек и работы с ними. Пользователь создает учебный модуль, который может включать в себя неограниченное количество карточек. На каждой карточке помимо слова и его перевода или определения возможно разместить изображение. После создания модуля можно работать с разными режимами заучивания, в том числе игровыми. Виды упражнений включают в себя: прямой и обратный перевод, выбор верного варианта ответа, соотнесение, правописание на слух. На основе правильных / неправильных ответов система выстраивает необходимую частоту повторения для каждого слова.

Для организации работы с учебными группами сервис предлагает платформу «Quizlet для учителей». Она позволяет создать виртуальный класс учащихся. Преподаватель получает возможность создавать учебные

модули и отслеживать прогресс студентов: какие режимы и насколько успешно они использовали. Помимо этого, доступна статистика усвоения карточек: преподаватель видит, какие слова обучающиеся усвоили успешно, а в каких, наоборот, часто делают ошибки. Для аудиторного использования доступна также функция Quizlet Live – интерактивная учебная игра для коллективного использования. В качестве материала для игры преподаватель выбирает любой имеющийся модуль. Далее обучающиеся присоединяются к игре со своих мобильных устройств и делятся на команды. С началом игры на экране устройства каждого студента поочередно появляются слова и варианты перевода, из которых нужно выбрать верный. При этом правильный вариант каждый раз имеется только у одного члена команды, ни у одного из них нет всех верных ответов. Таким образом, помимо отработки лексики эта игра также способствует развитию навыков командной работы.

Вследствие своей популярности приложение Quizlet также пользуется вниманием педагогов-исследователей. Так, анализируя лингводидактические возможности Quizlet [3], Н. Л. Байдикова отмечает, что сервис не обеспечивает усвоения всех компонентов знания слова, а лишь позволяет овладеть его формой и лексическим значением, в то время как грамматическое значение, семантические отношения и употребление остаются без внимания. Тем не менее, достоинством Quizlet является вовлечение различных анализаторов (зрительного, слухового, двигательного) при усвоении формы слова, что способствует более прочному его запоминанию.

Ряд зарубежных исследований [4; 5; 6] говорит о преимуществах использования Quizlet в образовательном процессе. Студенты, использовавшие Quizlet в работе с иноязычной лексикой, показали лучшие результаты в ее усвоении в сравнении со студентами, обучавшимися по традиционным методам. Использование приложения способствовало повышению мотивации и интереса студентов к изучению языка, а также развитию их навыков самостоятельной учебной деятельности. Сами учащиеся также отмечали свой преимущественно положительный опыт работы с приложением.

Следует также подчеркнуть, что благодаря игровым режимам работы, приложение Quizlet способствует геймификации образовательного процесса, т.е. интеграции элементов игры в процесс обучения, что, в свою очередь, способствует повышению вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач [7].

В заключении мы можем сделать вывод о том, что сервис Quizlet, будучи простым в использовании, способен оказывать положительный эффект на процесс и результаты обучения. Тем не менее, вследствие своих

ограничений, приложение не может применяться в качестве единственного инструмента обучения иноязычной лексике и требует грамотного сочетания с другими формами и методами работы, позволяющими, главным образом, компенсировать пробел в употреблении новой лексики в речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Quizlet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://quizlet.com/ru/>. – Дата доступа: 07.06.2021.
2. Лейтнер, С. Метод интервальных повторений / С. Лейтнер. – М. : Перо, 2019. – 108 с.
3. Байдикова, Н. Л. Лингводидактические возможности электронного приложения Quizlet при обучении иноязычной лексике / Н. Л. Байдикова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN220.pdf>. – Дата доступа: 07.06.2021.
4. Sanosi, A. The Effect of Quizlet on Vocabulary Acquisition / A. B. Sanosi // Asian Journal of Education and e-Learning. – 2018. – Vol. 06, Iss. 04. – P. 71–77.
5. Setiawan, M. R. The effectiveness of Quizlet application towards students' motivation in learning vocabulary / M. R. Setiawan, P. Wiedarti // Studies in English Language and Education. – 2020. – Vol. 7 (1). – P. 83–95.
6. Al-Malki, M. A. Quizlet: An Online Application to Enhance EFL Foundation Students' Vocabulary Acquisition at Rustaq College of Education, Oman / M. A. Al-Malki // Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on CALL. – No. 6. – P. 332–343.
7. Титова, С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 135–152.

Т.А. КАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

НАГЛЯДНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Использование наглядности в обучении иностранному языку при формировании у студентов коммуникативной компетенции популярно и сегодня, хотя имеет уже давнюю традицию. Речь идет о картинах, рисунках, фотографиях. Еще знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский использовал картинки в своем учебнике латинского языка *orbis pictus sensualium* («Мир чувственных вещей в картинках»), который был опубликован в 1658 году. Это был первый широко используемый детский учебник с иллюстрациями, который быстро распространился по Европе и стал образцом детских учебников на несколько веков.

Известно, что при помощи обоняния, осязания и слуха мы, как считают некоторые специалисты в области психологии восприятия, получаем лишь 30% общей информации о мире, а 60% обретаем посредством зрения. Графическая информация запоминается легче, чем языковая. Поэтому картинки и фотографии выступают важным элементом визуализации в процессе обучения.

Изображения более «открыты», чем тексты: они допускают множественную интерпретацию и побуждают говорить. Кроме того, картинка обычно считается легко понятным средством общения; по крайней мере, на первый взгляд, ее легче понять, чем текст, поэтому она так популярна на уроках иностранного языка. То, что студенты воспринимают глазами, стимулирует речь, активизирует предыдущие знания и служит средством экстралингвистической коммуникации. Страноведческая информация, содержащаяся в изображениях, может отражать различные аспекты жизни страны изучаемого языка и любые другие ситуации, которые используются как мотивация к общению.

На уроке картинки можно использовать как раздаточный или демонстрационный материал. Они активизируют память, мышление и воображение учащихся, помогают использовать необходимый учебный материал. При помощи картинки можно создать опору для высказывания по теме. Вот примеры заданий, как можно использовать картинки на уроках немецкого языка при формировании у студентов коммуникативной компетенции:

1. Bildüberschriften für Fotos aufschreiben.

2. Sich in eine Person hineinversetzen – in eine Person auf dem Foto, in einen Zuschauer auf dem Foto, der die Szene beobachtet oder in den Fotografen, der das Bild gemacht hat.

Die ausgewählte Person hält einen inneren Monolog, der die dargestellte Situation beschreibt und die Gedanken und Gefühle der ausgewählten Figur darstellt.

3. Schreiben bestimmter Textsorten, z.B. Bericht, Märchen, Gedichte, Elfchen oder einen Zeitungsartikel.

4. Bildsituation in eine kleine Geschichte, einen Handlungsablauf, umwandeln: für jede Person / jeden Gegenstand auf dem Foto: Was könnte mit ihr / ihm geschehen?

5. Eine Geschichte erzählen. Jede Kleingruppe erhält ein anderes Foto, überlegt sich eine Geschichte dazu und jeder Studierende macht sich Stichpunkte. Danach erzählen sich immer 2 Studierende gegenseitig ihre Geschichten, der Zuhörer macht sich dabei Notizen und gibt Feedback.

6. Mit mehreren Fotos eine Geschichte erzählen: Der Kursleiter oder ein Studierender zieht ein Foto und erzählt den Beginn einer Geschichte, nächster Studierender zieht ein neues Foto, führt die Geschichte fort usw.

7. Sich in einen Gegenstand auf dem Foto hineinversetzen und aus dessen „Perspektive“ die Situation beschreiben, erklären, hinterfragen.

8. Einen Traum beschreiben, in dem das Foto eine Rolle spielt.

9. Ein Foto „erweitern“: zeichnen, was sich um das Bild herum befindet und diese neue Situation schriftlich beschreiben.

10. Ein Rollenspiel schriftlich vorbereiten: Was würde geschehen, wenn die Personen im Bild lebendig wären?

11. Ein Interview mit einer Person auf dem Foto machen.

12. Fotos als Anlass für Diskussionen, Meinungsäußerungen, Disput.

13. Sich gegenseitig erzählen, woran man sich bei einem bestimmten Foto erinnert.

14. Ein Foto jemandem beschreiben, der es nicht sehen kann. Dieser Lerner kann das, was er hört, zeichnen oder er muss später das Foto aus einer Reihe von Bildern identifizieren.

15. Im Gespräch eine Reihenfolge der schönsten, interessantesten, merkwürdigsten, ... Bilder festlegen.

16. Eine Szene spielen, in der das Foto als Hintergrundbild verwendet wird.

Некоторые изображения хорошо подходят для урока с точки зрения их сообщения, но требуют значительного словарного запаса для интерпретации. Тогда может быть полезно предоставить соответствующие средства выражения в качестве вспомогательного средства для разговора, чтобы расхождение между намерением студента говорить и его

способностью выразить себя не стало проблемой и не снижало мотивацию обучаемых.

Мы полагаем, что все типы изображений (как описательные, так и логико-аналитические) могут использоваться на уроках иностранного языка на всех уровнях обучения при условии, что картинки отвечают интересам студентов и соответствуют их возрасту, их жизненному опыту.

В.В. КИВАКА

Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

ФУНКЦЫЯНАВАННЕ МАДАЛЬНЫХ ДЗЕЯСЛОВАЎ У НЯМЕЦКАМОЎНАЙ НАВЕЛЕ І ЯЕ ПЕРАКЛАДЗЕ НА БЕЛАРУСКУЮ МОВУ

Мадальныя дзеясловы, як у нямецкай, так і ў беларускай мове, з’яўляюцца лексічнымі сродкамі выражэння мадальнасці. У нямецкай мове мадальныя дзеясловы *können, wollen, müssen, sollen, mögen, dürfen, lassen* выконваюць дзве функцыі. Па-першае, яны “перадаюць адносіны дзейніка да дзеяння, якое выражаецца дзеясловам у інфінітыве” [1, с. 135]. Яны выказваюць неабходнасць (*müssen, sollen*); магчымасць (*können, dürfen*); жаданне (*wollen, mögen*). Мадальныя дзеясловы без інфінітыва ўжываюцца як паўназначныя дзеясловы. Па-другое, яны “перадаюць адносіны паміж выказваннем і рэчаіснасцю з пункту погляду гаворачага” [1, с. 136], у такім выпадку выражаецца мадальнасць цэлага сказа.

Мадальны дзеяслоў *müssen* абазначае 1) аб’ектыўную або ўнутраную неабходнасць; 2) лагічную выснову, дапушчэнне; 3) міжвольнае дзеянне; 4) пажаданне (ва ўмоўным ладзе). *Sollen* 1) ‘быць павінным, абавязаным’; 2) указвае на верагоднасць; 3) указвае на згоду, пажаданне, загад, распараджэнне. *Können* 1) ‘магчы, мець магчымасць’; 2) ‘умець, ведаць’. *Dürfen* мае значэнні: 1) ‘магчы, мець права’; 2) перадае дапушчэнне. *Wollen* 1) ‘хацець, жадаць, збірацца’; 2) у значэнні будучага часу; 3) выражае запрашэнне, мяккі загад; 4) выражае катэгарычны загад; 5) выражае катэгарычнае сцвярджэнне. *Mögen* 1) (ужываецца звычайна з адмоўем) ‘жадаць, хацець’; 2) (у імперфекце загаднага ладу) выражае ветлівую форму, пажаданне; 3) з уступным значэннем і значэннем пажадання, ускоснага загаду, часам пагрозы; 4) выражае няўпэўненае меркаванне. Дзеяслоў *lassen* мае мадальнае значэнне ‘даваць магчымасць, дазваляць, распараджацца, загадваць, прымушаць, застаўляць’ [2].

Калі разглядаць функцыянаванне мадальных дзеясловаў у навеле, то трэба адзначыць, што гэтаму праявічнаму жанру мастацкай літаратуры ўласцівы сентыментальны, ці нават трагічны сюжэт. Менавіта мадальныя дзеясловы дазваляюць лепш зразумець адносіны аўтара да падзей у творы і ўзаемаадносіны паміж дзеючымі асобамі.

Разгледзім функцыянаванне некаторых мадальных дзеясловаў у навеле “Гувернантка” („Die Gouvernante“) аўстрыйскага пісьменніка Ш. Цвэйга і яе беларускім перакладзе, зробленым У. Чапегам. Найбольшую групу ў навеле складае дзеяслоў *können*, які ў палове выпадкаў аўтар выкарыстоўвае ў асноўным значэнні ‘магчы, мець магчымасць’, што дакладна (мадальным

дзеясловам) перадае У. Чапега ў тэксце перакладу, напрыклад: *Und dumpf fühlen sie, wer so weint, kann nicht unrecht haben* [3] – *І цьмяна яны адчуваюць: хто гэтак плача, не можа быць вінаватым* [4]. Мадальныя дзеясловы *wollen* і *müssen* сустракаюцца ў навеле радзей. Адзначым, што *wollen* Ш. Цвэйг ужывае найчасцей у сваім асноўным значэнні ‘хацець, жадаць’, што таксама мадальным дзеясловам адлюстроўвае ў сваім перакладзе У. Чапега, напрыклад: *Ich glaube, sie ist sehr traurig und will es nur nicht zeigen* [3] – *Мне здаецца, у яе вялікае гора, але яна не хоча гэтага паказаць* [4]. Мадальны дзеяслоў *müssen*, які выкарыстоўваецца аўтарам у асноўным значэнні аб’ектыўнай або ўнутранай неабходнасці, толькі зрэдку У. Чапегу ўдаецца перакласці на беларускую мову адпаведным дзеясловам, напрыклад: *Und die Kinder müssen gehen* [3] – *І дзяўчынкі вымушаны ісці* [4]. Дзеяслоў *mögen* сустракаецца ў тэксце навелы толькі некалькі разоў і найчасцей ужываецца Ш. Цвэйгам ў форме ўмоўнага ладу (*möchten*) у значэнні пажадання, што імкнецца захаваць і беларускі перакладчык, напрыклад: *Weißt du, ich möchte dem Fräulein noch gern eine Freude machen, ehe sie weggeht* [3] – *Ведаеш, я хацела б абрадаваць чым-небудзь фрэйлен, перш чым яна паедзе* [4]. Мадальны дзеяслоў *sollen*, які Ш. Цвэйг ужывае ў навеле “Гувернантка” колькі разоў, у беларускім перакладзе заўсёды падвяргаецца трансфармацыям (як і мадальны дзеяслоў *dürfen*), менавіта заменам, напрыклад: *Was soll jetzt geschehn?* [3] – *Што ж цяпер будзе?* [4]. У гэтым прыкладзе мадальны дзеяслоў *sollen* указвае на верагоднасць таго, пра што вядзецца гаворка ў пытальным сказе.

Такім чынам, мадальныя дзеясловы з’яўляюцца, як у нямецкай, так і ў беларускай мовах, лексічнымі сродкамі выражэння мадальнасці і перадаюць адносіны гаворачага да дзеяння ў інфінітыве. У нямецкай мове яны могуць выказваць неабходнасць (*müssen, sollen*), магчымасць (*können, dürfen*), жаданне (*wollen, mögen*). У нямецкамоўнай навеле Ш. Цвэйга “Гувернантка” найчасцей ўжываюцца дзеясловы ў функцыі магчымасці (*können*) і жадання (*wollen* і радзей *mögen-möchten*), што адпаведна (мадальнымі дзеясловамі) перакладаецца на беларускую мову. Мадальныя дзеясловы *sollen* і *dürfen* у асноўных функцыях найчасцей трансфармуюцца (замяняюцца) пры перакладзе.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Гулыга, Е. В. Грамматика немецкого языка / Е. В. Гулыга, М. Д. Натанзон. – М.: Издательство «Менеджер», 2004. – 400 с.

2. Кур’янка, М. І. Нямецка-беларускі слоўнік = Deutsch-belarussisches Wörterbuch : больш за 50 000 словаў / М. І. Кур’янка. – Мінск: Зміцер Колас, 2006. – 976 с.

3. Zweig, St. Der Amokläufer und andere Erzählungen / St. Zweig. – Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag GmbH, 1984. – 208 S.

4. Цвэйг, Шт. Пякучая таямніца. Навелы / Шт. Цвэйг. – Мн. : Мастацкая літаратура, 1994. – 496 с.

С.С. МАСЛЕНКАВА

Гродна, ГрДУ імя Я. Купалы

СУПАСТАЎЛЯЛЬНЫ АНАЛІЗ БЕЛАРУСКІХ І НЯМЕЦКІХ ПАРЭМІЙ З МУЗЫЧНЫМ КАМΠΑНАНТАМ

Як вядома, парэміі адлюстроўваюць нацыянальную культуру носьбітаў моў, а іх супастаўляльны аналіз у двух мовах, у нашым выпадку беларускай і нямецкай, зробіць магчымым выявіць агульныя і адметныя асаблівасці іх ужывання ў абедзвюх мовах. Пад нашу ўвагу трапілі беларускія і нямецкія прыказкі і прымаўкі з музычнымі кампанентамі, выяўленыя метадам суцэльнай выбаркі з актуальных парэміялагічных слоўнікаў беларускай і нямецкай моў [1; 2].

Агульнае слова *музыка* / *Musik* мае месца ў трох беларускіх парэміях:

Хто плаціць грошы, той заказвае і музыку. ‘Пра матэрыяльную і іншую залежнасць падначаленага ад свайго гаспадара, кіраўніка, начальніка і пад.’;

Нядоўга музыка іграла. ‘Што-небудзь адбывалася непрацяглы час. Часцей іранічна пра што-небудзь адмоўнае’;

Які муз’іка, такая і муз’ыка. ‘У кожнага атрымліваецца тое, чаго ён варты, на што ён здольны’;
адной нямецкай парэміі:

Musik ist eine brotlose Kunst. ‘літар. Музыка – гэта бясхлебнае мастацтва. Звяняць бубны добра, але дрэнна кормяць’.

Музычны кампанент *ігранне* сустракаецца ў адным беларускім устойлівым выразе:

Які муз’іка, такое і гранне. ‘У кожнага атрымліваецца тое, чаго ён варты, на што ён здольны’.

Часцей за ўсё ў разгледжаных парэміях сустракаюцца назвы музычных інструментаў. І ў беларускай, і ў нямецкай мовах гэта кампанент *дудка* / *Pfeife*:

Будзе табе дудка, будзе і свісток. ‘Ужываецца як пагроза пакараць каго-небудзь’;

Не пад тую дудку пчолка скача, што имель ладзіць. ‘Не так даводзіцца жыць, як хацелася б’;

Скончан (закончан) баль – і дудкі ў торбу. ‘На гэтым і канец. Ужываецца (часцей жартаўліва) як выказванне пра завяршэнне чаго-небудзь’;

Aus fremdem Rohr ist gut Pfeifen schneiden. ‘літар. З чужога трыснёгу добра выразаць дудкі. Лёгка быць шчодрым за чужы кошт’;

Man muss die Pfeifen schneiden solange man im Rohre sitzt. ‘літар. Трэба выразаць дудкі, пакуль сядзіш у трыснягу. Трэба карыстацца зручным выпадкам’;

*Wer im Rohr sitzt, hat gut **Pfeifen** schneiden.* ‘літар. Таму, хто сядзіць у трыснягу, добра выразаць дудкі. Добра таму жыць, каму бабка варажыць’.

Толькі ў беларускай мове выяўлена парэмія, у склад якой уваходзіць кампанент *бубен*:

*Славен **бубен** за гарамі.* ‘Прывабным здаецца тое, што знаходзіцца дзесьці далёка’;

толькі ў нямецкай – *Glocke* / *звон*:

*Er hat läuten gehört, weiß aber nicht, wo die **Glocken** hängen.* ‘літар. Ён чуў звон, але не ведае, дзе вісяць званы. Ён чуў звон, але не ведае, адкуль ён’;

і яго памяншальны варыянт *Glöcklein* / *званочак*:

*Kleine **Glöcklein** klingen auch.* ‘літар. Маленькія званочки таксама звяняць. Невялік цвыркун, а гучна спявае’.

У адной нямецкай парэміі сустракаецца назва часткі музычнага інструмента – *Saite* / *струна*:

*Ein Geiger zerreißt viele **Saiten**, eh’ er Meister wird.* ‘літар. Скрыпач рве шмат струн, пакуль стане майстрам. Не сапсуючы справы, майстрам не будзеш’.

Наступныя назвы музычных працэсаў таксама ўваходзяць у склад парэмій – *званіць*:

*Глухім два разы ў касцёле не **звоняць**.* ‘Кажуць у адказ на просьбу паўтарыць сказанае, пры нежаданні паўтараць’;

geigen / *іграць на скрыпцы*:

*Not lehrt den Affen **geigen**.* ‘літар. Беднасць навучыць малпу іграць на скрыпцы. Беднасць усяму навучыць’;

*Wer die Wahrheit **geigt**, dem schlägt man die Fiedel an den Kopf.* ‘літар. Хто іграе на скрыпцы праўду, таму б’юць па галаве скрыпкай. Праўду казаць – зрабіць сабе непрыемнасць’;

pfeifen / *світаць, насвітваць*:

*Wem das Glück **pfeift**, der tanzt wohl* ‘літар. Каму шчасце насвітвае, той добра танцуе. Добра таму жыць, каму бабка варажыць’.

Сярод разгледжаных намі музычных кампанентаў вылучаюцца словы, звязаныя са спевамі. Як у беларускіх, так і ў нямецкіх парэміях сустракаюцца кампаненты:

песня / *Lied*:

*У дурнога салаўя і дурныя **песні**.* ‘Гаварыцца пра таго ці таму, хто кажа або робіць што-небудзь недарэчнае’;

*Новы час – новыя **песні**.* ‘Пра ўменне і неабходнасць адчуваць патрэбы, павевы часу, ісці ў нагу з часам’;

*Салаўя **песнямі** (байкамі) не кормяць.* ‘Размовамі сыты не будзеш. Кажуць, перапыняючы размову і запрашаючы госця да стала’;

З *песні* слова не выкінеш. ‘Прыходзіцца гаварыць усё, усю праўду. Кажуць у апраўданне, калі даводзіцца гаварыць што-небудзь не зусім прыемнае’;

Andre Zeiten, andre Vögel! Andre Vögel, andre Lieder. ‘літар. Іншыя часы, іншыя птушкі! Іншыя птушкі, іншыя песні. Іншыя дні, іншыя сны’;

Ein lustiges Lied macht ein fröhliches Gemüt. ‘літар. Вясёлая песня робіць радаснай душу. Хаця есці няма чаго, але жыць весела’;

Es gibt kein noch so schönes Lied, man wird des endlich müd. ‘літар. Няма яшчэ такой прыгожай песні, ад якой урэшце не стомішся. Ва ўсялякай песні ёсць канец’;

пець, спяваць / singen:

Плакаў, плакаў – усё бог анадакаў, пачаў спяваць (пяць) – стаў бог даваць. ‘Лепш весяліцца, чым бедаваць, плакаць. Гаворыцца для падбадзёравання каго-небудзь’;

Vögel, die zu früh singen, holt die Katze. ‘літар. Птушак, якія занадта рана пяюць, забірае кот. Рана птушка запела, як бы кошка яе не з’ела’;

Jeder Vogel singt, wie ihm der Schnabel gewachsen ist. ‘літар. Кожная птушка спявае, як у яе вырасла дзюба. Усялякі чалавек сваім голасам спявае’;

Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen. ‘літар. Як спявалі старыя, так чырыкаюць маладыя. За што бацька, за тое і дзеткі’;

Lieben und singen lässt sich nicht zwingen. ‘літар. Кахаць і спяваць не прымусіш. Крыжом каханне не звязаш’;

песня / Lied і пець, спяваць / singen адначасова:

Гора плача, гора скача, гора песенькі пня. ‘Гора вымушае чалавека быць выкрутлівым’;

Кожная сасна свайму бору песню спявае. ‘Кожны чалавек абараняе інтарэсы людзей свайго асяроддзя’;

На чым возе (вазку, коніку) едзеш, таму і песню (песеньку, песенькі) спявай (ней, вядзі). ‘Пра матэрыяльную і іншую залежнасць падначаленага ад свайго гаспадара, кіраўніка, начальніка і пад.’;

Man fang’ das Lied zu hoch nicht an, dass man zu Ende singen kann. ‘літар. Не пачынай песню занадта высока, каб можна было дапець яе да канца. Добра спяваеш, але ж дзесьці сядзеш’;

Wes Brot ich esse, des Lied ich singe. ‘літар. Чый хлеб я ем, таго і песню спяваю. Каму служу, таму і ўгаджу’.

У склад прыказак уваходзяць таксама і назвы музычных прафесій. І ў беларускай, і ў нямецкай мовах былі выяўлены парэміі з кампанентам *музыка, музыкант / Spielmann:*

З **музыкі** хлеб невялікі. ‘Заробак у музыканта невялікі, незайздросны’;
З **музыкі** хлеб невялікі, а з гулякі – зусім ніякі. ‘Кажуць з насмешкай і асуджэннем пра гультаёў’;

Я не музыкант, не перабіраю. ‘Я не пераборлівы’;

Gott gab uns den Pfaffen, der Teufel den Spielmann. ‘Бог даў нам папа, чорт – скамароха’.

Толькі ў беларускай мове выяўлены парэміі з кампанентамі *арганіст*:

Я не арганіст, не перабіраю. ‘Я не пераборлівы’;

музы́ка і спявак адначасова:

У **музы́кі** хлеб невялікі, а **спявакі** маюць ніякі. ‘Заробак у музыканта невялікі, незайздросны’.

Толькі ў нямецкай мове маюць месца прыказкі і прымаўкі з кампанентам *Geiger / скрыпач*:

Ein Geiger zerreißt viele Saiten, eh’ er Meister wird. ‘літар. Скрыпач рве шмат струн, пакуль стане майстрам. Не сапсуючы справы, майстрам не будзеш’.

Як паказвае наша даследаванне, у беларускай і нямецкай мовах ёсць вялікая колькасць парэмій з наступнымі музычнымі кампанентамі: *дудка / Pfeife; песня / Lied; му́зыка / Musik; музы́ка, музыкант / Spielmann; пець, спяваць / singen*. Цікавым з’яўляецца той факт, што ў абедзвюх мовах дамінуюць прыказкі і прымаўкі з кампанентамі *дудка / Pfeife; песня / Lied; пець, спяваць / singen*, што сведчыць аб значнасці гэтага музычнага інструмента і вялікай ролі спеваў у жыцці як беларусаў, так і немцаў.

Толькі ў беларускіх прыказках і прымаўках выяўлены музычныя кампаненты *арганіст, бубен, званіць, ігранне, спявак*; толькі ў нямецкіх – *geigen / іграць на скрытцы, Geiger / скрыпач, Glocke / зван (Glöcklein / званочак), pfeifen / світаць, насвітваць, Saite / струна*. Гэты факт, а таксама адсутнасць сярод прааналізаваных парэмій эквівалентаў дазваляе сцвярджаць аб адрозненнях у моўнай карціне свету і розным менталітэце абодвух народаў.

У наступных прааналізааваных беларускіх і нямецкіх парэміях музычны кампанент сустракаецца нават два разы:

Гора плача, гора скача, гора песенькі няе. Кожная сасна свайму бору *песню спявае*. На чым возе (вазку, коніку) едзеш, таму і *песню (песеньку, песенькі) спявай (ней, вядзі)*. Які *музы́ка, такая і му́зыка; Які музы́ка, такое і гране*.

Ein Geiger zerreißt viele Saiten, eh’ er Meister wird. Man fang’ das Lied zu hoch nicht an, dass man zu Ende singen kann

Вялікая колькасць парэмій з музычным кампанентам сведчыць аб значнасці гэтага віда мастацтва як для беларусаў, так і немцаў. Іх

супастаўляльны аналіз паспрыяе не толькі развіццю парэміялогіі, але і дазволіць зразумець ролю музыкі ў жыцці абодвух народаў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Лепешаў, І. Я. Тлумачальны слоўнік праказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. – Гродна : ГрДУ, 2011. – 695 с.

2. Граф, А. Е. Словарь немецких и русских пословиц / А. Е. Граф. – Санкт-Петербург : Лань, 1997. – 287 с.

И.Ф. НЕСТЕРУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РОЛЬ СРАВНЕНИЯ В СОЗДАНИИ ОБРАЗНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Мысль о необходимости изучения языка с учетом человеческого фактора и специфики его восприятия восходит к трудам В. Гумбольдта. В. Гумбольдт полагал, что «...язык всегда воплощает в себе своеобразие целого народа, потому в нем не следует бояться ни изощренности, ни избытка фантазии...» [1, с. 349]. Древнегреческие философы Платон и Аристотель единственную цель человеческой жизни видели в уяснении мысли. В этой связи главным требованием и основным качеством речи должна быть ясность. Язык и мышление тесно взаимосвязаны: для человека язык является набором определенных символов, в которых отражается окружающий мир и представления человека об этом мире. Язык рассматривается как неотъемлемая и органически составляющая человеческого разума, тесно взаимосвязанная с другими когнитивными структурами и процессами – восприятием, мышлением, вниманием, памятью и другими [2]. Знания, основанные на опыте многих поколений, постоянно развиваются и углубляются. Познание окружающего мира происходит в постоянном процессе сравнения нового с уже известным, что и находит свое отражение в языке. На уровне мышления человека происходят сложные операции, признание сходств и различий, установление связей. Переработанные и переосмысленные знания о мире новым образом оформляются в языковые структуры. Постоянно расширяющийся объем знаний о мире способствует новому оформлению признаков, явлений и предметов действительности, ведет к изменению семантики слов. Поэтому образность является неотъемлемой частью художественного дискурса, что достигается во многом с помощью использования различных стилистических средств.

Образность, характерная для сравнения, наряду с другими стилистическими средствами, использовалась, прежде всего, для создания определенных эффектов. Познавательная ценность сравнения заключается также в характеристике одного из сравниваемых объектов относительно другого. Семантическая проблематика сравнения анализировалась в сочинениях А.А. Потебни. По его мнению, без образности невозможно функционирование языка в целом и как частного его проявления – поэтического сравнения как стилистической фигуры [3].

В художественном сравнении в основе порождения образности и экспрессивности лежат ощущения из прошлого опыта. Основываясь на

ранее известных ощущениях, автор создает при помощи сравнительных конструкций новый информационный объект. Таким образом, сравнительная конструкция есть образное средство языка, «основанное на семантическом сходстве и позиционной смежности эксплицитно выраженных темы и образа и характеризующееся наличием слова, выражающего идею подобия» [4, с. 85].

В немецком языке отношение сравнения может быть выражено простыми лексическими средствами, а также сложными словами, в которых элементы логической структуры сравнения представлены компонентами композит. Важнейшим морфологическим средством выражения сравнения являются степени сравнения имен прилагательных и наречий, в которых сравнение представлено как грамматическое явление. В данном случае степени сравнения обозначают меру проявления качества сравниваемых объектов.

Развернутое сравнение, содержащее имплицитную информацию, позволяет автору постоянно держать читателя на той неуловимой границе, которая отделяет объективную действительность от субъективной, расширяя содержание и идею произведения. За счет ассоциаций, вызванных сравнениями, писатель пытается направить воображение читателя в важную для себя сторону. Таким образом, можно говорить о модальности сравнения. Сравнение используется и для того, чтобы не только подчеркнуть, но и конкретизировать признак, присущий речи персонажа. Здесь читатель напрямую приобщается к создаваемому миру. Такие сравнения легко воспринимаются на ассоциативном уровне, они очень «зрительны», а это и есть признак высшего мастерства писателя.

Сравнение как стилистическое средство играет важную роль в художественном дискурсе: сравнение применяется как метод познания действительности, ведущий к установлению характерных признаков предмета, вместе с тем широко употребляется и в качестве приема художественной речи, служащего одним из средств характеристики персонажа. В текстовую палитру произведения писателя органично входят также слова, усиливающие оттенки значения. Они помогают представить эмоциональный духовный мир автора и его отношение к происходящему. Сравнение является одним из наиболее употребительных средств образной, эмоционально-экспрессивной и выразительной речи. Однако необходимо подчеркнуть, что каждый текст имеет свои неповторимые эстетические задачи, которым подчинены все элементы и их функции. Кроме того, функционирование сравнений может стать одним из характерных приемов автора.

В современной научной сфере сравнение является одним из самых актуальных объектов исследования не только литературоведов, но и

лингвистов. Это объясняется многоплановой природой данного стилистического средства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.

2. Кубрякова, Е. С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. – М. : Наука, 1991. – 240 с.

3. Потебня, А. А. Мысль и язык. Избранные работы / А. А. Потебня. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 290 с.

4. Ушакова, Ю. Ю. Лексическая наполняемость и структурно-семантические особенности компаративных тропов в русском языке / Ю. Ю. Ушакова. – Калуга : Лабиринт, 2005. – 268 с.

Т.С. ТРОЦЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современная организация учебного процесса по иностранному языку требует автономии и самостоятельности обучающихся в учебной деятельности, что может быть осуществлено на основе овладения метакогнитивными знаниями и умениями.

Метакогнитивные знания предполагают: а) знание собственного уровня владения навыками и умениями речевой деятельности на иностранном языке; б) знание особенностей заданий и упражнений для развития навыков и умений и эффективных технологий их выполнения; в) знание технологий решения учебных проблем. На их основе развиваются метакогнитивные умения планировать и осуществлять самостоятельную учебную деятельность.

Приобретаются они студентами, к сожалению, в большей степени стихийно. Изменить это положение можно, если начиная уже с первого курса, организовать ознакомление студентов с соответствующими знаниями.

Учебные технологии можно разделить на 1) собственно учебные (когнитивные) технологии и 2) технологии применения языковых и речевых средств в процессе коммуникации (коммуникативные технологии).

Среди когнитивных технологий можно выделяют: а) непосредственные (направленные на овладение учебным материалом), и б) опосредованные (создающие предпосылки для успешной учебной работы).

В свою очередь непосредственные когнитивные технологии делятся на две группы: 1) мнемотехнические (технологии, развивающие память) и 2) лингвистические (технологии оперирования языковым материалом) [2].

Особый интерес представляют мнемотехнические технологии, предполагающие создание ассоциаций и связей, и использование различных образов, включение их в ассоциации. Новая информация запоминается легче и извлекается из памяти, когда хранится не изолированно, а «приводится» в связь с уже имеющимися знаниями. Эффект запоминания будет выше, если при создании ассоциаций и связей придерживаться следующих положений:

- преувеличивать ассоциации (запоминание происходит легче, если представлять предметы гораздо большими, чем они есть на самом деле);
- заставлять ассоциации двигаться (объединять предметы, делать так, чтобы они двигались, движение помогает представить образ);

– не устанавливать стандартные связи: чем более банальными будут ассоциации, тем меньше вероятность того, что они запомнятся.

Особенно частыми упражнениями, основанными на использовании ассоциаций, являются группировки лексических единиц (по значению, форме и т. п.) и создание контекстов, связывающих лексические единицы в единое целое, особенно личностно значимых, в том числе, в будущей профессиональной деятельности.

Использование различных образов, включение их в ассоциации представляют собой:

- использование визуальных, звуковых, тактильных образов в воображении или соответствующей наглядности;
- комбинирование образов и ассоциаций: подбор ассоциаций с одинаково звучащим словом родного или иностранного языка, а затем нахождение образа, соединяющего оба слова;
- использование рифмовок, акронимов, пословиц и др.;
- соединение слов или их образов со знакомыми местами (комната, офис, отрезок пути и т. п.);
- использование символов, ребусов, т. е. стимулирование мыслительной активности при запоминании.

Следует отметить, что организация регулярного повторения позволяет более оперативно осуществлять различные действия с лексическими единицами и правилами (сочетания, группировки, игры и др.). Известно, что при отсутствии повторения в течение 24 часов из новой информации теряется около 50%, в следующие 24 часа еще 50% и т. д.

Важными в усвоении языкового материала являются лингвистические технологии: ознакомление с языковым материалом (дедуктивные и индуктивные); анализ и преобразование правил в оперативный вид на основе компрессирования и визуализации; тренировка: в различении, узнавании, имитации, подстановки, трансформации, расширения, комбинирования; соблюдение признаков и характеристик той деятельности, элементом которой является упражнение (диалогической, монологической речи, чтения, аудирования, письма); использование вспомогательных средств (справочников, словарей, ТСО и т. п.) и опор.

Существенную роль для повышения эффективности учебного процесса по иностранному языку играют опосредованные учебные технологии, к которым можно отнести:

1. технологии саморегуляции:

- установка и концентрация на учебной работе (ориентация на задание и активизация имеющихся знаний, определение цели задания, установление ассоциаций с предыдущими заданиями и знаниями, обеспечение необходимых языковых и речевых средств);

– организация и планирование: определение времени самостоятельной работы, определение целей и критериев их достижения, подготовка вспомогательных средств, выявление эффективных технологий учения, обмен опытом применения их на занятиях и в самостоятельной работе;

– контроль и оценка собственной работы (контроль достижения целей, определение собственных ошибок, их анализ и исправление, выводы для дальнейшей работы).

2. Управление эмоциями:

– сокращение стресса, неуверенности, страха (использование релаксации, музыки, смеха перед выполнением задания);

– самовнушение уверенности, снятие страха перед ошибками, использование положительного подкрепления.

3. Социальные технологии:

– вопросы для получения обратной связи;

– сотрудничество с другими обучающимися и носителями иностранного языка;

– развитие межкультурной эмпатии (понимание другой культуры, осознание чувств и мыслей других);

– овладение компенсаторными технологиями (использование опор, символов, мимики, жестов, описаний вместо забытого или незнакомого слова, синонимов, антонимов родного языка и т. п.).

Важнейшей задачей обучения иностранному языку в вузе является профессионально-ориентированное владение иностранным языком. Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык для установления контактов и достижения взаимопонимания в социальной и профессиональной сфере с зарубежными партнерами, отводится коммуникативным технологиям [1]. В этом контексте имеют значение знание и соблюдение характеристик и особенностей видов речевой деятельности:

– диалогическая речь: ситуативная обусловленность, ролевое поведение, смена инициативности, эмоциональность и темп речи, клише начала, поддержания и завершения разговора, фонетическое и интонационное оформление реплик;

– монологическая речь: ситуативная обусловленность, логичность, связность, широкая обращённость, правильность оформления речи, приёмы привлечения внимания, клише;

– аудирование: мотивированность, прогнозирование на уровне слова, предложения, текста, достаточный объем оперативной памяти в опыт слухового восприятия, определение главной и второстепенной информации.

– чтение: определение вила текста, выбор способа чтения и степени понимания, самостоятельная семантизация незнакомых лексических

единиц, определение главной и второстепенной информации, определение ключевых слов и элементов связи предложений и частей текста, анализ полученной информации, её интерпретация.

Полагаем, что реализация учебных технологий в процессе изучения иностранного языка повысит эффективность овладения им, что позволит будущим специалистам достичь успеха в коммуникации и откроет путь к самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булатова, Д. В. Иностраный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов / Д. В. Булатова // Профессиональное образование. – 1996. – № 1. – С. 78–87.

2. Котунова, М. Н. Современные технологии обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/75847.html>. – Дата доступа: 12.04.2020.

І.А. ШВЕД, І.В. ПОЎХ

Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

ПЕРСПЕКТЫВЫ ВЫКАРЫСТАННЯ МЕТАДАЎ АЎТАМАТЫЧНАЙ КЛАСІФІКАЦЫІ НАРАТЫЎНЫХ ЖАНРАЎ У СУЧАСНАЙ ФАЛЬКЛАРЫСТЫЦЫ¹

Адной з найбольш актуальных праблем сучаснай фалькларыстычнай жанралогіі выступае недастатковая акрэсленасць шэрагу жанраў, найперш наратыўных, і адсутнасць дакладнага размежавання паміж імі. Лічбавізацыя фальклорных наратываў і іх далейшая аўтаматычная класіфікацыя дазваляюць зрабіць больш зручным пошук патрэбных наратываў (напрыклад, праз адбор вынікаў пошуку па жанры ці ранжыраванне знойдзеных дакументаў) і вызначыць ступень унікальнасці кожнага жанру. Адпаведна замежныя фалькларысты даволі актыўна пачалі распрацоўваюць метады аўтаматычнай класіфікацыі наратыўных жанраў. Аўтаматычная класіфікацыя жанраў разглядаецца як дадатковы інструмент, які, як слухна адзначаюць ірландскія навукоўцы Айдан Фін (*Aidan Finn*) і Нікалас Кушмерык (*Nicholas Kushmerick*), дапаўняе актуальныя тэхналогіі і забяспечвае атрыманне больш дакладных вынікаў. Адпаведнасць таго ці іншага дакумента пэўнаму запыту залежыць ад карыстальніка, які склаў запыт. Жанравая і / або стылёвая прыналежнасць тэксту дае каштоўную дадатковую інфармацыю, якая дазваляе вызначыць, якія дакументы ў найбольшай ступені адпавядаюць таму ці іншаму запыту [1].

Разам з пашырэннем тэкставых баз дадзеных, даступных карыстальнікам, жанр набывае ўсё большую значнасць для даследчыкаў, нароўні з тэматычным і структурным прынцыпамі класіфікацыі. Адным з найбольш распаўсюджаных метадаў класіфікацыі і лінгвістычнага аналізу тэкстаў, у тым ліку фальклорных, выступае метада “знешніх сімвалаў” (*surface cues*). Фармальныя знешнія элементы сінтаксічнага, прасадычнага і семантычнага ўзроўня зліваюцца, спалучаюцца ці супярэчаць адзін аднаму, увасабляючы тыя ці іншыя сэнсы альбо выконваючы пэўныя функцыі. Амерыканскія лінгвісты Брэт Кеслер (*Brett Kessler*) і Джэфры Нанберг (*Geoffrey Nunberg*), а таксама нямецкі лінгвіст Хайнрых Шютцэ (*Hinrich Schütze*) разглядаюць жанр як сукупнасць кампанентаў, якія адпавядаюць тым ці іншым знешнім сімвалам, сцвярджаючы, што эфектыўнасць і дакладнасць катэгарызацыі жанраў з дапамогай знешніх

¹ Праца выканана пры фінансавай падтрымцы Беларускага рэспубліканскага фонда фундаментальных даследаванняў у межах задання “Беларуская фалькларыстыка ў сучасным свеце: метадалагічны, праблемна-тэматычны дыяпазон, тэарэтычныя навацыі”; дамова № Г20У-004, нумар дзяржаўнай рэгістрацыі 20201112 ад 26.06.2020.

сімвалаў не саступае іншым, больш глыбокім структурным падыходам. Даследчыкі вылучаюць чатыры асноўныя групы знешніх сімвалаў, якія вызначаюць жанравую прыналежнасць таго ці іншага твора: структурныя, лексічныя, знакавыя і вытворныя сімвалы, – тры апошнія з якіх прыдатныя для аўтаматычнай класіфікацыі. Лексічныя сімвалы ахопліваюць формулы звароту, стылёва маркіраваныя афіксы, лексемы са значэннем часу і інш. Да знакавых сімвалаў адносяцца пераважна знакі прыпынку і іншыя сродкі падзелу і размежавання фраз, сказаў і частак сказа. Да групы вытворных сімвалаў належаць каэфіцыенты (сума іншых сімвалаў, атрыманая шляхам ператварэння вынікаў усіх вылічэнняў у натуральныя лагарыфмы) і варыятыўныя меры (ступень варыятыўнасці пэўнага колькаснага сімвала ў тэксце – напрыклад, працягласці сказаў) [2].

Сярод іншых метадаў аўтаматычнай класіфікацыі нарматыўных жанраў, якія знайшлі ўвасабленне ў сучасных фалькларыстычных даследаваннях, варта адзначыць аналіз тэксту як набору слоў (*bag-of-words analysis*), калі нарматыў зашыфроўваецца як вектар прыкмет (*feature vector*), што паказвае на наяўнасць ці адсутнасць у ім пэўнага слова. Гэты падыход да класіфікацыі тэкстаў, як адзначаецца ў літаратуры пытання [1], спрацоўвае найлепш, калі асновай класіфікацыі выступае тэма наратыву; адпаведна, жанравы класіфікатар, які выкарыстоўвае адзначаны метада, будзе найбольш эфектыўным для твораў адной тэматыкі. Сучасныя лінгвісты актыўна ўжываюць і статыстычныя метады на аснове вектару прыкмет, у прыватнасці статыстычны аналіз часцін мовы (*POS Statistics*) і статыстычны аналіз тэксту (*Text Statistics*). Даследчыкі разглядаюць статыстычны аналіз часцін мовы як эфектыўны механізм адлюстравання моўнага стылю, дастатковы для распрацоўкі алгарытма размежавання жанраў. У межах гэтага аналізу нарматыў разглядаецца як вектар, які складаецца з 36 прыкмет часцін мовы – па адной на кожнае ўмоўнае абазначэнне той ці іншай прыкметы, – прадстаўленых у выглядзе адсотку ад агульнай колькасці слоў у тэксце. Выкарыстанне адзначанага метаду прадугледжвае засяроджванне ўвагі на схеме ўжывання пэўных часцін мовы ў наратыве (а не на ўласна лексічным складзе тэксту як набору слоў) і на тыпе тэксту (а не яго тэме), што, у сваю чаргу, дазваляе вызначыць жанр наратыва незалежна ад яго тэматыкі. Нарэшце, статыстычны аналіз тэксту ахоплівае такія параметры як сярэдняю даўжыню сказа, размеркаванне доўгіх слоў і сярэдняю даўжыню слова, а таксама частотнасць ужывання функцыянальных слоў і знакаў прыпынку.

Шырока распаўсюджаны ў еўрапейскіх лінгвістычных даследаваннях таксама метада аналізу тэкстаў на аснове шматэлементных (шматслоўных, шматзнакавых, сінтаксічных і г.д.) паслядоўнасцяў (*n-gram*). Традыцыйна ў якасці элементаў могуць выступаць словы, знакі, прыкметы часцін мовы і

іншыя элементы, якія ўжываюцца ў тэксце адзін за адным. (Літара *n* паказвае на колькасць элементаў у паслядоўнасці) [3].

Аўтаматычная класіфікацыя тэкстаў і іх элементаў актыўна выкарыстоўваецца еўрапейскімі даследчыкамі ў дачыненні да фальклорных наратываў. Распрацаваная калектывам галандскіх навукоўцаў [4] сістэма аўтаматычнай класіфікацыі фальклорных наратывуных жанраў ахоплівае ўсе прыведзеныя вышэй метады. Аб'ектам даследавання выступіў корпус фальклорных наратываў, сабраных на тэрыторыі Нідэрландаў з XVI стагоддзя да сучаснасці: казкі, легенды (асобна вылучаюцца легенды пра святых і гарадскія легенды), асабістыя наратывы, загадкі, сітуацыйныя задачы, жарты і песні. Даследчыкі вылучылі чатыры асноўныя групы знешніх сімвалаў (*surface cues*): лексічныя прыкметы, стылёвыя і структурныя прыкметы, інфармацыю пра асяроддзе і метададзеныя.

Групу лексічных прыкмет склалі ўніграмы (аднаэлементныя паслядоўнасці) і шматзнакавыя паслядоўнасці (*n-gram*) даўжынёй ад двух да пяці сімвалаў, у тым ліку знакі прыпынку і прабелы. Стылёвыя і сінтаксічныя прыкметы ахопліваюць уніграмы і біграмы (двухэлементныя паслядоўнасці) часцін мовы, пунктуацыю, пустыя радкі і статыстыку тэксту. Адбор уніграм і біграм праводзіўся з выкарыстаннем модульнага морфасінтаксічнага аналізатара і маркіравальніка для галандскай мовы *TADPOLE*, распрацаванага для апрацоўкі вялікіх (ад некалькіх мільёнаў да мільярду слоў) корпусаў тэкстаў, створаных у выніку лічбавізацыі як сучасных матэрыялаў, так і архіўных дадзеных. Сярод бяспрэчных пераваг адзначанай тэхналогіі яе стваральнікі называюць дакладнасць, высокую лінейную хуткасць апрацоўкі і выкарыстанне невялікага аб'ёму памяці [5]. Пунктуацыя паказвае колькасць знакаў прыпынку з папраўкай на агульную колькасць знакаў у тэксце. Пустыя радкі – колькасць пустых радкоў з папраўкай на агульную колькасць радкоў у тэксце (выкарыстоўваецца як прыкмета песенных тэкстаў). Нарэшце, у статыстыку тэксту ўваходзяць працягласць тэксту, сярэдняе значэнне і стандартнае адхіленне даўжыні сказаў, колькасць слоў у сказе і даўжыня слоў.

Інфармацыя пра асяроддзе выступае вызначальнай прыкметай легенды як жанру і выражаецца ў колькасці аўтаматычна маркіраваных найменных існасцей (тапонімы, антрапонімы, назвы арганізацый, мерапрыемстваў і г.д.), падлічанай з дапамогай апісанай вышэй тэхналогіі *TADPOLE*. Кожны тып найменных існасцей улічваецца як асобная прыкмета. Варта адзначыць, што аналіз метададзеных (ключавыя словы, найменныя існасці, не маркіраваныя аўтаматычна, кароткі змест і год стварэння ці выканання) праводзіўся ўручную, таму вынік аўтаматычнай класіфікацыі жанраў падводзіўся як з улікам, так і без уліку адпаведнай групы.

У выніку праведзенага галандскімі навукоўцамі даследавання было высветлена, што найбольш эфектыўным паказальнікам аўтаматычнай класіфікацыі жанраў выступаюць шматзнакавыя паслядоўнасці (*n-gram*), здольныя, з аднаго боку, улічваць пунктуацыю і канчаткі слоў, а з іншага – ігнараваць памылкі правапісу і варыянтныя напісанні [4].

Ранжыраванне як метадаў аўтаматычнай класіфікацыі нарматыўных жанраў таксама актыўна выкарыстоўваецца еўрапейскімі фалькларыстамі, у першую чаргу, калі крытэрыем размежавання выступае тып апаведу – сюжэтна-тэматычнае падабенства групы наратываў, якое адрознівае яе ад іншых груп. Аўтаматычнае вызначэнне сюжэтнага тыпу таго ці іншага наратыву метадам ранжыравання адбываецца шляхам надання найбольш адпаведнаму тыпу сюжэту найвышэйшага рангу. Такі падыход, як сцвярджаюць даследчыкі, не толькі дазваляе ідэнтыфікаваць тып сюжэту, але і ўсталёўвае новыя сувязі паміж сюжэтамі, а таксама дапамагае выявіць тэкставыя запазычанні і перыфразы [6]. Тэкставыя падабенствы праяўляюцца на розных узроўнях, ад поўнай ідэнтычнасці да сюжэтнага падабенства. Тэкставыя запазычанні ахопліваюць пашырэнне тэксту, яго змяненне ці звужэнне. Сюжэтнае падабенства можа вынікаць з агульнай першакрыніцы. Тым не менш, тэкставыя падабенствы заўжды выходзяць за межы лексічных альбо сюжэтных сыходжанняў: у іх аснову кладуцца падзеі, матывы (норатыўныя элементы) і персанажы. У адрозненне ад тэкставых запазычанняў, прыналежнасць сюжэтаў да аднаго і таго ж тыпу ўсталёўваецца на больш абстрактным узроўні, чым лексічны (напрыклад, месца дзеяння не заўжды супадае дакладна).

Пры вызначэнні тыпу сюжэту шляхам ранжыравання сістэма аўтаматычна складае рэйтынг магчымых тыпаў сюжэтаў для пэўнага наратыву. Даследаванне складаецца з наступных этапаў: стварэнне зыходнай выбаркі сюжэтаў метадам *BM25* (прынцып найбольшага супадзення), адбор 50 найбольш адпаведных варыянтаў на аснове супадзенняў знешніх прыкмет, выдаленне паўтораў і складанне канчатковага рэйтыngu тыпаў сюжэтаў. З усяго дыяпазону знешніх прыкмет, на аснове якіх ствараецца вузкая выбарка, даследчыкі вылучаюць тры асноўныя групы: лексічныя падабенствы (на ўзроўні ўніграм, біграм (двухэлементных паслядоўнасцяў), шматзнакавых паслядоўнасцяў (2–5), блокаў, найменных існасцей, паказчыкаў часу і прасторы), тэкставыя сыходжанні (увесь тэкст – толькі назоўнікі – толькі дзеясловы) і трайныя сінтаксічныя сыходжанні (дзеійнік-выказнік-дапаўненне).

Ацэньваючы эфектыўнасць метаду ранжыравання, даследчыкі адзначаюць магчымасць яго выкарыстання ў дачыненні да розных тыпаў тэкстаў – як вусных, так і пісьмовых, а таксама з мэтай вызначэння сыходжанняў паміж дыялектнымі ці гістарычнымі варыянтамі наратываў [6].

Проведены анализ некоторых зарубежных исследований в области разработки метадаг автоматической классификации лингвистических элементов и ее использования в дачинении да фольклорных нарративаг выступает сведчаннем эффективности автоматической жанровой классификации нарративаг, а таксама усталывання узаемасувязяг и запозычанняг памяж тэкстамі. Автоматизация классификации и ранжирования тэкстаг спрашчае и удасканалывае працэс стварэння и выкарыстання рэгіянальных и нацыянальных баз дадзеных фольклорных матэрыялаг ва ўмовах их лібавізацыі, дазваляе распрацаваць алгарытмы их інтэрпрэтацыі и ўвядзення у кантэкст міжнародных фолькларыстычных даследаванняг, найперш кампаратывных.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Finn, A. Learning to Classify Documents According to Genre / A. Finn, N. Kushmerick // Journal of the American Society for Information Science and Technology. – 2006. – Vol. 57, № 11. – P. 1506–1518.

2. Kessler, B. Automatic Detection of Text Genre / B. Kessler, G. Nunberg, H. Schütze [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/1783012_Automatic_Detection_of_Text_Genre. – Date of access: 23.06.2021.

3. Sidorov, G. Syntactic N-grams as Machine Learning Features for Natural Language Processing / G. Sidorov, F. Velasquez, E. Stamatatos, A. Gelbukh // Expert Systems with Applications. – 2014. – Vol. 41, № 3. – P. 853–860.

4. Nguyen, D, Automatic Classification of Folk Narrative Genres / D. Nguyen, D. Trieschnigg, Th. Meder, M. Theune // Proceedings of KONVENS 2012 (LThist 2012 workshop). – Vienna : September 21, 2012. – P. 378–382.

5. Bosch van den, A. An Efficient Memory-Based Morphosyntactic Tagger and Parser for Dutch / A. van den Bosch, B. Busser, S. Canisiu, W. Daelemans [Electronic resource]: Computational Linguistics in the Netherlands. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/313005307_An_efficient_memory-based_morphosyntactic_tagger_and_parser_for_Dutch. – Date of access: 25.06. 2021.

6. Nguyen, D. Folktale Classification Using Learning to Rank / D. Nguyen, D. Trieschnigg, M. Theune [Electronic resource]: Proceedings of the 35th European conference on Advances in Information Retrieval. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/262215479_Folktale_Classification_Using_Learning_to_Rank. – Date of access: 27.06. 2021.

Е.И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВА РБ

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ

Преобразования в политической, экономической и социальной сферах государства требуют подготовки профессионалов в разных сферах, в том числе и подготовки кадров для Вооруженных Сил. Вооруженным Силам необходимы специалисты, чьи знания, умения и навыки, компетенции помогут выполнять профессиональные обязанности и задачи. Ключевая роль военного образования сегодня состоит в организации целенаправленного процесса формирования у курсантов актуальных в современном мире знаний, умений и навыков, компетенций, которые бы позволили им нести свою службу с высокой профессиональной отдачей. Знание иностранного языка сегодня является критерием образованности человека в современном обществе.

Образовательный процесс и его организация в современной высшей школе направлены на формирование ряда ключевых компетенций профессионального и общекультурного характера.

Анализ качества знания иностранного языка курсантов военного вуза показывает, что уровень знаний и умения их применить у большинства курсантов невысокий.

Задача преподавателя иностранного языка при формировании лексической компетенции у курсантов состоит в том, чтобы курсанты, обладая системой специфических профессиональных знаний, навыков и опыта, могли в будущем применять их в качестве основы для овладения и использования профессиональной лексики во всех видах речевой коммуникации [1].

В методической литературе в общей системе работы над лексикой выделяются три основных этапа:

1. ознакомление с новой лексикой (усвоение звуко-графико-моторного образа нового слова);
2. закрепление лексики (формирование обобщенного семантического образа слова);
3. практика в употреблении лексических единиц при порождении собственных высказываний.

Самостоятельная работа (СР) слушателей и курсантов неязыковых учебных заведений по овладению лексикой по специальности на каждом из перечисленных этапов приобретает новое значение и характеристики.

Во-первых, мы исходим из того, что СР слушателей и курсантов подразумевает три типа заданий, а именно:

1) задания с целью приобретения новых знаний, умений и навыков (СР по образцу);

2) задания с целью закрепления знаний, умений и навыков (реконструктивная СР);

3) задания с целью применения знаний, умений и навыков (вариативная СР).

Во-вторых, одним из компонентов системы СР является блок контроля, самоконтроля и обратной связи. В целях дифференцированного учета знаний, умений и навыков, для получения возможности своевременно устранять недоработки по усвоению лексического материала целесообразным является проведение не только комплексного контроля, но и контроля усвоения заданных объектов на каждом этапе СР. Для осуществления контроля в системе СР слушателей и курсантов по усвоению лексики по специальности мы предусматриваем также задания с целью проверки знаний, умений и навыков, которые являются неотъемлемой составной частью каждого этапа СР над лексикой.

Итак, система СР над лексикой по специальности в неязыковом вузе может быть представлена следующим образом:

1 этап – ознакомление. На первом этапе работы над лексикой вычленяются следующие компоненты:

1) объяснение (презентация) новой лексики с целью раскрыть ее значение (семантизировать), а также познакомить слушателей и курсантов с ее формой и употреблением;

2) контроль правильности понимания слушателями и курсантами значения той или иной лексической единицы и восприятия ее формы;

3) первичная тренировка (активизация), цель которой – запечатлеть новый материал в памяти обучаемых.

Однако у каждого из компонентов этого этапа в свете рассматриваемой нами проблемы есть свои особенности.

Так, презентация специальной терминологической лексики имеет практическое значение, как для понимания специальных текстов, так и для усвоения самой лексики. При этом наиболее изученными и применяемыми способами презентации специальной лексики в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку являются следующие:

1. Введение новых слов с объяснением их лексического значения и приведением их грамматических форм вербальным способом, адекватным уровню подготовки слушателей и курсантов (например, у существительных приводится родительный падеж, множественное число и др., у

неправильных глаголов – инфинитив, 3 лицо единственного числа, формы прошедшего времени и др.).

2. Введение новых слов невербальным способом, на основе наглядности. Многие термины нельзя объяснить известными словами. Намного проще вводить их с помощью наглядности (рисунки, фотографии и др.). Слова, связанные друг с другом в систему, описывающие один объект, одно явление и т. д., можно ввести с помощью одной общей картинки.

В вышеприведенных способах презентации специальной лексики значение новых слов может быть раскрыто по-разному. Классификацию возможных способов раскрытия значений новых лексических единиц приводят в своих работах Н. Бекер [2] и Р. Бульман [3]:

- 1) перевод (дефиниция на родном языке);
- 2) описание (дефиниция на иностранном языке);
- 3) визуализация (объяснение значения с помощью наглядности);
- 4) контекстуализация (объяснение значения через контекст);
- 5) семантико-синтаксический анализ (объяснение значения на основе словообразования).

При презентации специальной лексики важным является использование такого свойства научной терминологии как ее системность, которая позволяет вводить лексику не как список изолированных лексических единиц, но как систему взаимосвязанных и взаимозависимых терминов, в своей совокупности покрывающих некоторое тематическое поле, соответствующее отдельному разделу науки. При таком подходе специальная терминология рассматривается как множество, каждый элемент которого связан с другими его элементами, повторяющимися системными отношениями, которые и обуславливают место каждого из элементов в системе. Основой подхода является наглядно-графическое представление довольно крупных блоков отраслевой терминологии. Этапы подготовительной работы включают выделение основных понятий данной области (раздела, темы), их классификацию, установление взаимосвязи понятий, а также составление структурно-логических схем согласно выделенным понятийным категориям и подбор текстов, включающих обозначенные термины. Подобный способ введения лексики способствует также наиболее легкому восприятию лексических единиц и обеспечивает условия для сочетания произвольного и непроизвольного запоминания. Подобные схемы-контексты наглядно представляют соответствующее тематическое поле во всех закономерных связях между его элементами, отражают последовательность выведения одного понятия из другого, иерархию соподчинения понятий. При этом любой из периферийных элементов может быть принят за центр построения новой схемы, логически

связанной с предыдущей. Такая процедура «расширяющейся периферии» позволяет связать целые микросистемы терминов любой конкретной отрасли.

Для ознакомления слушателей и курсантов со специальной лексикой недостаточно ограничиться ее презентацией, объяснением каких-то отдельных моментов, связанных с особенностями формы, значения и норм употребления того или иного термина, необходимо также проконтролировать правильность понимания слушателями и курсантами значения того или иного слова и обеспечить активизацию нового лексического материала в памяти обучаемых. Это может быть достигнуто путем предъявления новых лексических единиц в как можно большем количестве самых разнообразных контекстов, обеспечивающих восприятие обучаемыми всей совокупности признаков данной единицы. Именно недостаточное количество воспринимаемых образцов употребления лексических единиц, с одной стороны, и недостаточное количество восприятий этих образцов в составе текстов, с другой, и приводят к тому, что в момент порождения высказываний изученная специальная лексика либо неправильно извлекается из памяти, либо вовсе не используется слушателями и курсантами. Кроме того, работа с новыми лексическими единицами в различных контекстах является прекрасным упражнением для самостоятельной тренировки и первичного закрепления изучаемых терминов. Поэтому наиболее эффективным средством повышения качества активизации лексического материала в памяти обучаемых является использование в заданиях с целью приобретения новых знаний, умений и навыков многочисленных контекстов, которые предусматривают многократную рецепцию активизируемых специальных лексических единиц в составе текстов. Объектом таких заданий могут являться лексические операции по восприятию и пониманию ключевых терминов, отражающих основные понятия текста и составляющих его смысловую целостность, а также по нахождению компонентов, составляющих психологическое значение специальной лексической единицы. Формулировки заданий могут быть следующими:

1. Прочитайте текст, догадайтесь о значении новых терминов (в тексте подчеркнуты термины, сходные в звуковом или графическом отношении с русскими). Проверьте правильность догадки по словарю.

2. Прочитайте текст и скажите, с помощью какой специальной лексики, данной ниже, раскрывается тема текста.

3. Прочитайте текст и выберите к каждому абзацу ведущие термины, сгруппируйте их по группам логико-семантической структуры темы.

4. Прочитайте текст и соответственно теме найдите группу ключевых терминов, встречающихся в тексте не менее 3–4 раз.

5. Прочитайте текст и найдите все ключевые специальные лексические единицы, входящие в тематическую группу.

6. Прочитайте текст, проследите ход развития мысли, исходя из названия текста, нарисуйте схему из терминов, несущих основную информацию.

7. Прочитайте текст, используя значение данной лексики, скажите, как характеризуется ..., что сообщается о ..., какая информация дается о

8. Прочитайте текст, запишите вопросы, передающие информацию о ..., используя данные Вам термины. Какими словами, относящимися к общенаучной лексике, Вы дополняете Ваш вопрос?

9. Прочитайте текст, найдите в нем распространенные варианты данных ниже простых предложений и скажите, о чем они сообщают.

С точки зрения формирования у курсантов навыков самообразовательной компетенции, являющейся целью СР неязыковых вузов по иностранному языку, особое внимание следует уделить упражнениям на словообразование, роль которого сложно переоценить для самостоятельного понимания неизвестных слов и слов, отдельные компоненты, структуры которых уже известны обучающимся. Четкое представление о системе средств словообразования, умение увидеть и расшифровать словообразовательную модель, соотнести структуру слова и его компонентный состав с семантикой, знание регулярных соответствий словообразовательных элементов изучаемого и родного языков позволяет более осознанно, уверенно и свободно оперировать лексикой, быстрее и прочнее запоминать ее. Привлечение на занятиях по иностранному языку элементов словообразовательного анализа дает возможность более уплотненного и системного рассмотрения специальной лексики, т. к. на место объяснения значения и употребления отдельных слов приходит объяснение закономерностей образования целых групп слов, объединенных общим значением и правилами употребления. Различного рода упражнения на словообразование помогают вскрывать системные отношения в изучаемой терминологической лексике, организуя слова в словообразовательные гнезда и ряды. Так, для усвоения лексики по специальности курсантам можно предложить следующие типы заданий, содержащих элементы словообразовательного анализа:

1. Образовать новые существительные (прилагательные, глаголы, наречия) с определенными суффиксами (приставками).

2. Образовать сложные существительные и перевести их.

3. Образовать антонимы с помощью соответствующих суффиксов и приставок.

4. Сгруппировать термины по данной словообразовательной модели.

5. Сгруппировать термины с определенными словообразовательными элементами.

6. Найти в тексте однокоренные термины, сложные существительные, термины со знакомой словообразовательной структурой.

7. Расположить термины в гнездовом порядке.

8. Определить значение незнакомых терминов по известным словообразовательным элементам и др.

При введении и первичном закреплении лексики особенно важна и эффективна работа с использованием различных схем и таблиц, иллюстрирующих структурно-семантический принцип построения словообразовательных гнезд и рядов терминологической лексики.

Узнавание и адекватное восприятие учащимися новых терминов в новых контекстах, будь то словообразовательный ряд или профориентированный текст, является одновременно объектом контроля или самоконтроля правильности понимания значения той или иной специальной лексической единицы. Задания с целью контроля на этом этапе носят, как правило, воспроизводящий характер.

2 этап – закрепление.

Второй этап имеет своей целью автоматизацию операций извлечения из памяти специальных лексических единиц и формирование навыков оперирования ими в высказываниях (окончательно эти навыки формируются в результате обильной речевой практики на третьем этапе работы).

Задания на этом этапе носят, как правило, тренировочный, обзорный, воспроизводящий и лабораторно-практический характер. При этом особое внимание мы уделяем упражнениям, обеспечивающим восприятие и воспроизведение лексических единиц в контексте ситуаций речевого общения, которые иллюстрировали бы их употребление в реальной речи. В условиях отсутствия языковой среды материальным воплощением ситуаций речевого общения является текст. Следовательно, для обеспечения условий, благоприятных для вычленения и запечатления новых лексических единиц, необходимо восприятие обучаемыми большого количества профориентированных текстов, иллюстрирующих ситуации реального речевого общения. В процессе СР с текстом формируются определенные автоматизмы: догадка, антиципация, анализ, работа со словарем и др., то есть навыки, являющиеся составляющими целостного умения воспринимать тематически направленный иноязычный текст повышенной трудности и входящие в структуру самообразовательной компетенции специалиста, владеющего иностранным языком.

Поскольку в нашем случае мы говорим о СР курсантов и слушателей по овладению лексикой по специальности, то одним из способов работы с уже

отобранными профориентированными текстами является детальное (изучающее) чтение, т. к. основной задачей такого чтения является обучение максимально и точно извлечь из иностранного текста содержащуюся в нем информацию, что, в свою очередь, обеспечивает благоприятные условия для более внимательного отношения читателя к форме и содержанию отдельного слова. При этом запоминание происходит на базе как произвольного, так и непроизвольного внимания в результате осознания практической, познавательной и коммуникативной ценности текста и выполнения упражнений. В упражнениях для детального чтения лексические операции выполняются на фоне речевого действия чтения. Лексика в них выступает и как цель, и как средство, но результатом является обязательное понимание информации, выраженной закрепляемыми лексическими средствами. С одной стороны, эти упражнения направлены на углубленное и точное понимание читаемого, выявление основной информации в тексте, коммуникативно-значимых деталей. С другой стороны, на этом этапе работы должны использоваться такие задания, которые концентрировали бы внимание обучаемых на изучаемых лексических единицах, представляющих коммуникативную и образовательную ценность. Объектами таких упражнений являются:

1) лексические операции по выявлению многочисленных логико-семантических связей специальных лексических единиц данной области, помогающих формированию словарно-понятийной статьи данной ключевой лексической единицы:

- прочитайте текст и найдите все слова, относящиеся к вашей специальности и обозначающие основные понятия или определения;
- прочитайте текст и отыщите к родовым понятиям-терминам видовые;
- прочитайте тексты и к слову ... найдите все лексические средства, обозначающие его как часть целого;
- прочитайте тексты и найдите в них к данным видовым понятиям родовые;
- прочитайте тексты и выпишите из них слова, которые бы составили семантическое поле;
- прочитайте тексты и выпишите слова - термины по теме в виде классификационной схемы;
- прочитайте текст и выпишите группу слов с компонентом ...; назовите все средства, объединяющие слова в одну группу;
- прочитайте абзац (текст) и скажите, какой термин является ключевым по отношению к теме текста и какие местоимения использовал автор в качестве его заменителей для обеспечения связности текста;

– прочитайте абзац и назовите один-два лексических элемента каждого последующего предложения, которые связывают его с предыдущим в данном абзаце;

– прочитайте текст и назовите лексические средства, использованные для количественных характеристик потребления сырья, энергии, потребностей в них;

– прочитайте текст и скажите, с помощью каких специальных лексических единиц (наречий, прилагательных) автор сообщает о развитии событий, процессов во времени;

– прочитайте текст и скажите, какую специальную лексику автор использует при изложении прямой хронологии основных жизненных вех ученого;

– прочитайте текст и назовите термины, составляющие описание прибора, процесса;

– прочитайте текст и найдите лексические средства, которые использовал автор для доказательства (опровержения) тезиса во всех частях текста.

3 этап – практика. Заключительный третий этап работы по овладению лексикой по специальности направлен на формирование навыков оперирования специальной лексикой в собственных высказываниях. Задания, носящие на этом этапе лабораторно-практический, тренировочный или научно-творческий характер, представлены в большей степени речевыми упражнениями.

Цель заданий – применение полученных знаний, сформированных умений и навыков (вариативная СР).

Упражнения на этом этапе могут выполняться на основе текста, схемы, картинки и т. д. Так, в тренировочных упражнениях на основе текста отрабатывается операция выбора и понимания лексических средств для выражения инварианта синтагмы, предложения, абзаца и текста. Формулировки заданий при этом могут быть следующими:

– прочитайте текст, опираясь на данные лексические средства, найдите соответствующий абзац и сформулируйте его инвариант с помощью номинативных единиц;

– прочитайте текст и к сформулированному на родном языке инварианту абзаца подберите необходимые иноязычные лексические средства;

– прочитайте текст и найдите абзац, инвариантом которого является данный тезис. Сформулируйте различные варианты тезисов с помощью необходимых лексических средств;

– прочитайте абзац, подчеркните необходимые лексические средства и на их основе сформулируйте его инвариант.

Лабораторно-практические задания направлены на развитие профессиональных умений и навыков на ориентировочно-исследовательском уровне речевой деятельности на иностранном языке. На этом уровне происходит планирование, программирование, внутренняя языковая организация речевой деятельности, то есть реализуется отбор средств и способов формирования и формулирования мысли в процессе речевого общения. Упражнения такого типа нацелены на сопоставление, обобщение, выделение, систематизацию различных задач языкового, речевого, профессионального характера, приближающих речевую деятельность к деятельности будущего специалиста. Примерами таких упражнений могут являться следующие:

- ориентируясь на заглавие текста, подберите к нему графический материал из предложенных графиков и схем;
- выберите вариант аннотации (из нескольких предложенных) соответствующего текста.
- пользуясь схемой (картинкой), расскажите о протекании процесса;
- объясните схему, рисунок;
- составьте высказывание с опорой на тезис (план, схему);
- решите кроссворд по предложенной теме.

И, наконец, научно-творческие задания направлены на развитие речевых умений на мотивационно-побудительном уровне речевой деятельности на иностранном языке. Мотивационно-побудительный уровень входит во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее: всякая деятельность начинается с определенных мотивов, мотивы выражают определенные потребности. Упражнения на этом уровне должны реализовывать на практике включение профессиональных потребностей в мотивационно-побудительную сферу деятельности курсантов и слушателей на иностранном языке. Например:

1. Отобрать из предложенных источников материалы для решения следующих задач:

- - составление заявки на изобретение;
- - подготовка доклада о новых достижениях в военной области;
- - оценка эффективности предлагаемых достижений;

2. Выбрать из предложенного «Списка литературы» источники, которые потребуются при оценке технического уровня данного достижения, теоретической возможности осуществления данного проекта.

3. Подготовить доклад (сообщение) на предложенную актуальную тему.

Описанная система упражнений обеспечивает рациональный подход к процессу организации СР курсантов и слушателей неязыковых вузов по овладению лексикой по специальности. Такой системный подход не только интенсифицирует процесс овладения иноязычной лексикой по

специальности, но и повышает эффективность обучения иностранному языку в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумова, Т. Н. Об одном из путей интенсификации процесса усвоения иноязычной лексики специального текста / Т. Н. Наумова // Вопросы анализа специального текста : Межвуз. тематич. научн. сб. / Башк. гос. ун-т им. 40-летия Октября; редкол.: В. А. Салищев [и др.]. – Уфа : БГУ, 1983. – С. 110–111.

2. Becker, N. Textauswahl für den Fachsprachenunterricht / N. Becker // Werkstattgespräch Kairos. Fachsprachen : hg. von H. v. Faber und K. Echtermeyer. – München, 1978. – S.45–54.

3. Buhlmann, R. Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach als Ziel der Fachsprachendidaktik / R. Buhlmann // Reader. Basislektüre zum 1. Abschnitt der Ausbildung für Dozentenanwärter. – München : Manuskriptdruck Goethe-Institut, 1982. – 303 S.