

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

**МАТЕРИАЛЫ
ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

18–19 апреля 2019 года

В пяти частях

Часть вторая

Минск МГЛУ
2019

УДК 800
ББК 81.2
М34

Рекомендованы Редакционным советом МГЛУ

Редакционная коллегия: Н. П. Баранова (*ответственный редактор*), Л. А. Тарасевич (*зам. ответственного редактора*), Н. П. Баранов, А. Н. Гордей, Н. С. Евчик, Н. Т. Ерчак, В. А. Капранова, Т. П. Карпилович, И. Г. Колосовская, Н. Е. Лаптева, Л. М. Лещёва, С. Е. Олейник, В. А. Павловский, А. Л. Подгайский, О. А. Полетаева, Т. В. Поплавская, В. В. Яскевич

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 18–19 апр. 2019 г. : в 5 ч. Ч. 2 / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2019. – 268 с.
ISBN 978-985-460-940-9 (Ч. 2).
ISBN 978-985-460-927-0.

Вторая часть сборника содержит материалы семи секций конференции – «Педагогика», «Психология», «Лингвострановедение», «Культурология», «Проблемы межкультурной коммуникации», «Язык и культура», «Актуальные вопросы востоковедения», а также круглых столов «Взаимосвязь идей классической и современной педагогики», «Проблемы современного образования: взгляд молодого исследователя», «Человек и языки в современном мире», «Исследование национально-культурного компонента в языке и речи».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-460-940-9 (Ч. 2)
ISBN 978-985-460-927-0

© УО «Минский государственный
лингвистический университет», 2019

ПЕДАГОГИКА

О. В. Аношина

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ 2 КУРСА ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К ОБУЧЕНИЮ В НОВОМ СОСТАВЕ ГРУППЫ, ОБУСЛОВЛЕННОМ ВЫБОРОМ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Традиционно большое внимание уделяется адаптации студентов на первом курсе университета, что обусловлено новой для учащихся социальной ролью, новой формой организации учебного процесса, переездом и первым опытом проживания в общежитии.

Тем не менее на втором курсе переводческого факультета, оказавшись в новой группе после выбора второго языка, студенты также испытывают ряд сложностей, связанных с обучением в новом или частично новом коллективе, началом изучения второго языка, общим усложнением изучаемых дисциплин, возрастанием роли самостоятельной работы в обучении, сменой преподавателей и куратора группы. На втором курсе меняется и отношение преподавателя к студентам, от которых ждут большей самостоятельности и способности работать в более быстром темпе, чем на первом курсе. Студенты, проживающие в общежитии, также часто приобретают новых соседей по комнате. На втором курсе заново выбирается актив группы, состоящий из старосты и его заместителя.

Типичными проблемами, с которыми сталкивается куратор второго курса переводческого факультета, особенно в начале осеннего семестра, это разобщенность группы, стремление студентов к работе на занятии только в паре или команде с теми, кто учился с ними в одной группе на первом курсе. И чем крепче были дружеские отношения на первом курсе, чем сплоченнее была группа на первом курсе, тем сложнее порой студентам привыкнуть к новой группе.

Работа куратора, в том числе старшего куратора на 2 курсе, направлена на решение следующих задач:

- выбор актива группы;
- сплочение коллектива группы;
- стимулирование студентов к участию в научной работе, творческой и волонтерской деятельности;
- проведение консультаций со студентами, испытывающими сложности в усвоении учебной программы;
- организация групповых психологических тренингов и помощь студентам, нуждающимся в индивидуальной психологической помощи.

Большую роль в воспитательной работе куратора играют факультетские мероприятия и конкурсы, проводимые кафедрами переводческого факультета.

Наиболее значимыми для второкурсников в 2018/2019 учебном году были следующие: конкурс на лучшую группу второго курса переводческого факультета, грамматический конкурс, фонетический конкурс, битва за медиум, конкурс «Мисс МГЛУ», творческий вечер переводческого факультета, работа лиги волонтеров и волонтерская деятельность во II Европейских играх, проект «Карта мира», совместное с кураторами групп посещение мероприятий в Доме дружбы, выставок, музеев и театров, групповые психологические тренинги, «Ярмарка языков» переводческого факультета в рамках выставки «Образование и карьера».

Конкурс на лучшую группу второго курса проводился в октябре–ноябре 2018/2019 учебного года. Все группы второго курса получили задание подготовить видео группы, которое бы не только рассказало о группе, о любви студентов к переводческому факультету и МГЛУ в целом, но и было бы приурочено к 70-летию МГЛУ. Пожелания к видео включали максимальную вовлеченность всех студентов группы в работу над видео. Когда видео были подготовлены, в группе переводческого факультета ВКонтакте было проведено голосование за самый понравившийся ролик среди студентов переводческого факультета. Жюри (заместитель декана и актив факультета) оценило популярность видео путем подсчета количества просмотров, лайков и комментариев. А третьим критерием стала оценка посещаемости группой занятий в октябре и ноябре, за которую также присваивались баллы. Победителем стала 205 группа, подготовившая видео об истории становления переводческого факультета и тепло и искренне исполнившая песню-признание в любви к переводческому факультету и переводу. Среди набравших большее количество баллов были также видео групп 201, 216, 211 и 203. Участие в конкурсе на лучшую группу сплотило группы, помогло скорейшему установлению дружеских отношений.

«Ярмарка языков» в 2018/2019 учебном году проходила в формате дефиле в национальных костюмах, танцевального флешмоба, проведения викторин и лингвистических игр, дегустации национальных блюд. «Ярмарка языков» традиционно проводится на переводческом факультете силами второкурсников для первокурсников и абитуриентов и служит важным инструментом укрепления дружеских отношений и повышения мотивации учащихся.

Для оценки адаптации студентов 2 курса старшим куратором 2 курса было проведено тестирование 15–18 ноября 2018 года через гугл-опросник, в анкетировании приняли участие 233 студента, 19–20 марта было проведено повторное анкетирование, в котором приняли участие 208 студентов.

Анкетирование проводилось по четырем основным направлениям: оценка психоэмоционального состояния студентов, отношений в группе, эффективности работы кураторов групп и сферы интересов студентов.

Анкетирование показало, что основные сложности, связанные с усвоением учебной программы, возникают у студентов, по их мнению, из-за нехватки времени (37 и 44 % согласно результатам первого и второго анкетирования).

рования соответственно), переутомления (28 и 37 %), слишком высокого темпа прохождения учебного материала (28 и 32 %), недостатка силы воли и мотивации (28 и 30 %).

Во втором семестре студенты стали чаще жаловаться на головные боли (28 и 36 %), проблемы с памятью и вниманием (32 и 40 %), в то же время сократилось число студентов, испытывающих проблемы со сном (55 и 48 %).

Что же касается отношений в группе, анкетирование показало рост числа студентов, считающих отношения в группе доброжелательными (с 64 до 68 %), или дружескими (с 17 до 25 %), немногочисленных конфликтов стало еще меньше (с 2 до 1 % студентов, признавших, что они есть внутри группы), улучшилось взаимопонимание (с 35 до 39 %) и сотрудничество (с 44 до 49 %). Большинство студентов ощущают себя в группе комфортно или достаточно комфортно (92 %).

Анкетирование позволило выявить интересную трансформацию отношения к куратору группы: студенты стали реже видеть в кураторе помощника в трудных обстоятельствах (с 42 до 38 %), вторую маму (с 7 до 3 %) и старшего друга (с 23 до 19 %), а чаще воспринимать куратора как человека, основная обязанность которого – контроль за посещаемостью и дисциплиной (с 40 до 44 %). Причин подобного изменения отношения может быть множество: это и возросшая самостоятельность студентов и, как следствие, их меньшая нуждаемость в своего рода материнской опеке.

То, что несмотря на все сложности, одноклассники – это те люди, которые готовы прийти на помощь, демонстрирует и выбор 57 % студентов этой опции в вопросе о том, к кому они склонны обратиться за помощью. 30 % студентов готовы обратиться к друзьям по университету, студенту-куратору, старшекурсникам, 23 % студентов обратятся с проблемой к куратору группы, 7 % – к декану, 1 % в социально-психологическую службу, 3 % – к воспитателю.

Отмечен рост числа студентов, готовых обратиться в случае возникновения проблем к замдекана по воспитательной работе (с 7 до 12 %) и старшему куратору второго курса (с 13 до 19 %), что, наш взгляд, напрямую связано с вовлеченностью студентов в различные мероприятия, проводимые факультетом, кафедрами и университетом. Те люди, кто курируют эти проекты, завоевали большее доверие на протяжении года.

После проведенных в ноябре групповых психологических тренингов отмечен рост положительного отношения к тренингам с группой (с 14 до 16 %).

Среди видов деятельности, которые интересны в вузе, отмечен рост интереса к исключительно учебной деятельности (с 46 до 51 %).

Сравнение данных двух опросов позволяет делать вывод, что студентам удалось наладить дружеские отношения в группе, приобрести большую самостоятельность в решении возникающих проблем.

Анкетирование также зафиксировало возросшую утомляемость студентов, что может быть связано как с усталостью, накопившейся в течение года, так и с возрастающим на протяжении учебного года объемом самостоятельной работы и темпом обучения.

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Диагностирование навыков организации самостоятельной работы студентов во многом определяет эффективность ее организации. В психолого-педагогической литературе представлен разнообразный опыт университетов, связанный с диагностированием самостоятельной работы студентов. В связи с повышением доли самостоятельной работы студентов в учебном процессе, изменением его модели проблема диагностирования и анализа его результатов является актуальной и востребованной. Университетское образование предполагает формирование навыков самообразования и самореализации личности, самостоятельной организации деятельности.

В издаваемых в БГУ научных и методических пособиях, в материалах научных конференций анализируется проблема организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов на основе педагогической диагностики. В Минском государственном лингвистическом университете актуальной является организация самостоятельной работы студентов в соответствии с их типом интеллекта. Современный уровень развития диагностики позволяет определить особенности мышления, типы интеллекта студентов. Дифференциация заданий для самостоятельной работы заключается в опоре на преобладающий тип интеллекта. Дифференциация заданий для самостоятельной работы позволяет реализовать важный принцип обучения – принцип свободы выбора студентом главных элементов своего образования: смысла, целей, содержания, форм и видов деятельности, способов работы, учебных средств, критериев оценки результатов образования. В результате самостоятельного кодирования учебной информации в соответствии со своим стилем мышления, создания своего образовательного пути студент получает свой оригинальный образовательный продукт.

Большое значение имеет диагностирование навыков организации деятельности и времени, в результате чего определяются субъективные оценки студентов относительно эффективности использования их времени, навыки управления личным и учебным временем, оценка времени как ценности, восприятия времени.

В Гродненском государственном университете имени Янки Купалы в качестве дидактических условий были определены комплексное применение методов педагогической диагностики для определения мотивации, уровня готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности и уровня сформированности общеучебных умений и навыков; выявление уровня обученности и трудностей в обучении с целью разработки дифференцированных заданий; применение тестовых технологий для управления познавательной деятельностью обучающихся; формирование у студентов культуры учебной

деятельности и навыков научной организации труда; системное применение педагогического мониторинга. Таким образом на основе педагогической диагностики решается проблема качества учебной деятельности.

Определение конкретного уровня самостоятельности студентов осуществляется с помощью различных методов педагогической диагностики: метода изучения учебной документации, метода научного наблюдения, метода собеседования, тестирования, анкетирования и изучения полученных данных. Выделение различных групп студентов на основе диагностики помогает эффективно организовать самостоятельную работу для данной группы студентов.

Необходимо комплексное исследование состояния организации самостоятельной работы студентов. Педагогическая диагностика выявляет умения студентов определять цель самостоятельной работы, самостоятельно выбирать объект изучения, разрабатывать план, программу, находить дополнительную информацию, рационально использовать время. Комплексность диагностического исследования заключается в выявлении уровней когнитивной готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности, уровней интеллектуальной активности, степени их личностного отношения к самостоятельной работе, сформированности у студентов умений самоконтроля.

Необходимой является диагностика готовности студентов к деятельности по формированию исследовательских умений в процессе самостоятельной работы, диагностируется осознанность ими исследовательских умений и степень их использования в ходе самостоятельной работы. Для повышения эффективности самостоятельной исследовательской деятельности студентов важно диагностирование следующих исследовательских умений: умение определять и точно сформулировать цель предстоящей работы; умение анализировать теоретическое состояние проблемы на основе составленных конспектов и тезисов; умение планировать предстоящий эксперимент; умение правильно и целесообразно проводить измерения; умение обработать результаты измерений, обобщить и оценить их.

К современным методам диагностики самостоятельной работы относят метод интегративной диагностики самостоятельной работы студентов. В основу диагностики уровней самостоятельной работы студентов положен автоматизированный системно-когнитивный анализ. Метод интегративной диагностики универсален, т.е. инвариантен по отношению к профилю образовательной среды, а также направлению подготовки студентов. Важнейшая плодотворная идея заключается в необходимости учета степени самостоятельности при выполнении заданий в рейтинговой системе контроля учебной деятельности студентов. В психолого-педагогических исследованиях разработана диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. Шкала самостоятельности диагностирует индивидуальные возможности самостоятельно выдвигать

учебные цели и программы учебных действий, самостоятельно осуществлять эти программы в процессе подготовки к занятиям, во время ответа и выполнения учебных заданий, независимо от внешних обстоятельств формировать индивидуальные критерии оценки результатов своих действий. Н. Б. Стрекалова проблему диагностики связывает с образовательными рисками. Выполнение самостоятельной работы студентов сопровождается появлением технологических, организационных, методических, коммуникативных и валеологических рисков.

Л. В. Семина проанализировала диагностический и мотивационный этапы формирования когнитивной самостоятельности в процессе обучения бакалавров. Она утверждает, что отправной точкой в развитии когнитивной компетентности студентов должна являться диагностика уровня ее формирования. В процессе исследования была определена когнитивная компетентность как совокупность трех компонентов: мотивационного, познавательно-практического и рефлексивного. С целью диагностики уровня формирования когнитивной компетентности было рассмотрено диагностическое обеспечение, позволяющее оценивать степень выраженности каждого компонента. Оценка мотивационного компонента когнитивной компетентности включала в себя ряд анкет, опросников, которые были направлены на выявление потребности студентов в осуществлении самостоятельной познавательной деятельности, и производилась на основании метода шкалирования по следующим пунктам: проявление интереса к изучению иностранного языка; отношение к выполнению сложных творческих заданий; осуществление творческого подхода при выполнении самостоятельной работы; стремление использовать иностранный язык в будущей профессиональной деятельности; потребность в самообразовании; успеваемость по иностранному языку.

Диагностика познавательно-практического компонента подразумевала оценку ряда параметров, а именно: наличие успешного опыта самостоятельной работы на иностранном языке; использование различных (в том числе и нестандартных) технологий при выполнении самостоятельной когнитивной работы; активное использование дополнительных источников информации при выполнении домашнего задания и самостоятельной работы; способность к выполнению исследовательских, проблемных, проектных, поисковых заданий и т.п. Диагностика рефлексивного компонента подразумевала оценку таких аспектов, как способность сконцентрироваться на выполнении заданий для самостоятельной работы; способность заставить себя сделать что-либо; способность организовывать и контролировать свою самостоятельную работу; способность к объективной самооценке собственной деятельности; стремление преодолевать возникшие трудности.

Представленный обзор диагностических методик убеждает в важности и актуальности проблем диагностики, в необходимости решения педагогических проблем на научной диагностической основе.

АКТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Одним из условий повышения результативности обучения, прочности и системности знаний и умений выступает активизация познавательной деятельности обучающихся.

Исследователи трактуют познавательную деятельность как:

- систему активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценностей, опытом познания и деятельности), обусловленных психологическими особенностями индивидуальности субъекта, его личностными свойствами и системой предпочтений (О. В. Осипова);
- активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него (И. В. Зайченко).

Из приведенных определений видно, что ключевой характеристикой познавательной деятельности выступает активность личности обучающегося.

Активность понимается как универсальное, всеобщее свойство материи, выступающее «мерой направленного действия» (С. Л. Рубинштейн); «способностью материальных объектов вступать во взаимодействие с другими объектами» (В. А. Петровский).

Активность означает коренное свойство материи и характеризует способность организма приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни с целью самосохранения. Активность выступает как социально одобренный способ поведения и деятельности человека, результатом которого являются соответствующие социально и личностно значимые изменения.

Активность, по мнению Б.Ф. Ломова, выступает как особое качество субъекта деятельности, смысл которого состоит в интеграции психологических возможностей, способностей, знаний человека и их направленности на достижение цели.

К. А. Абульханова-Славская определяет активность как высшее структурно-динамическое качество личности, имеющее три уровня проявления. Первый уровень – абстрактный: активность на данном уровне выражена в формах инициативы и ответственности. Второй уровень активности выявляется через интеграл трех составляющих: «притязания – саморегуляция – удовлетворенность», названный автором «семантическим». На третьем уровне активность проявляется в способах проектирования, моделирования личностью деятельности, жизненного пространства в целом.

Активность есть важнейшая сторона деятельности, ее качество, динамическое условие ее становления, видоизменения, самореализации и самодвижения. Специфика активности заключается в двойственности ее бытия: с одной стороны, это сложное динамическое качество личности,

в котором интегрирована вся ее психологическая структура. С другой – сознательная, заинтересованная деятельность, которая организуется и регулируется самой личностью, реализующей деятельность и выражающей себя в ней (О. В. Осипова).

Одним из видов активности, высшим ее проявлением выступает познавательная активность. Механизм становления познавательной активности личности можно выразить словами С. Л. Рубинштейна: «внешнее условие действует через посредство внутренних, образуя с ними единое целое». Познавательная активность как важнейшая функция психики формируется в процессе жизнедеятельности. Психологические процессы, формирующиеся в деятельности человека, играют активную роль в ее регуляции и сами на определенной ступени развития приобретают форму деятельности.

Г. И. Щукина определяет познавательную активность как личностное образование, выражающее в первую очередь интеллектуальный отклик на процесс познания. Она характеризует познавательную активность наличием поисковой направленности в процессе познания, обусловленности познавательным интересом, стремлением к ее удовлетворению и определенным эмоциональным подъемом.

Познавательная активность – свойство личности обучающегося, которое проявляется в его положительном отношении к содержанию и процессу учения, к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели (В. Г. Пряникова).

Содержание понятия «познавательная активность» определяется по следующим основным направлениям: познавательная активность обеспечивает интеллектуальное развитие обучающегося и предполагает не только готовность решения познавательных задач, но и применение полученных знаний на практике; познавательная активность как личностная характеристика предполагает приобретение, закрепление и развитие личностного качества в результате организованного процесса познания; познавательная активность как цель деятельности, средство достижения и результат этой деятельности.

Л. П. Гимпель

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Творческую личность студента мы определяем как интегральную характеристику субъекта учебно-исследовательской деятельности в совокупности его мотивационно-творческой направленности, творческих способностей, творческой активности и творческого потенциала, обеспечивающих овладение способами творческой учебной деятельности. Формирование творческой личности студента рассматриваем как специально организованный и управляемый процесс включения студентов в творческую учебно-исследовательскую деятельность, конечной целью которого является становление

будущего учителя как творческой личности; как процесс и результат постоянно осуществляемого выбора моделей поведения познающим педагогическую действительность субъектом, ориентированным на творческую самореализацию в избранной профессии.

Формированию творческой личности студента содействуют достаточно широко используемые в процессе изучения педагогических дисциплин методы и средства активного, интерактивного обучения, одним из которых выступает проблемное обучение. Проблемное обучение основано на показе диалектического противоречия между уже известными обучающемуся знаниями, умениями и навыками и новыми фактами, явлениями. Проблемное обучение состоит в том, что в процессе творческого решения проблем, проблемных ситуаций и задач происходит творческое усвоение новых знаний и умений, овладение опытом творческой деятельности, формирование многих социально ценных личностных качеств обучающегося.

Целям формирования свойств и качеств творческой личности студента отвечает проблемная лекция, в процессе которой преподаватель ставит проблему, создает проблемную ситуацию, ставит проблемные вопросы, анализирует факты, размышляет, доказывает, сопоставляет разные точки зрения, соотносит учебный материал с жизненным опытом студентов, изученным материалом, обобщает, ведет за собой мышление студентов, делая его более активным и творческим. Эффективным является использование в процессе проблемной лекции методов ассоциации, аналогии, которые стимулируют познавательную деятельность студентов, активизируют их мышление, помогают найти продуктивные пути решения сформулированных проблем. Совместно со студентами формулируются задачи-проблемы, требующие разрешения в ходе лекции, определяется круг вопросов (план лекции), изложение которых поможет разобраться в данной проблемной ситуации, осмыслить учебную тему. В ходе лекции внимание студентов концентрируется на ключевых понятиях, они вовлекаются в активную мыслительную деятельность по поиску ответов на сформулированные ситуации-проблемы. Постановка проблемы требует критического анализа предложенной информации, самостоятельного поиска ответа на вопрос преподавателя. Активизации мышления способствуют предлагаемые студентам в постоянном режиме в содержании лекции проблемные вопросы. Опираясь на знания и жизненный опыт студентов, преподаватель в ходе лекции целенаправленно подводит их к решению проблемы.

Посредством проблемной лекции у студентов развивается умение анализировать проблему, находить варианты решения, критически оценивать результат, видеть перспективы разрешения проблемы, осознавать смысл изучаемых факторов и положений, выражать эмоционально-оценочное отношение к предмету изучения, овладевать логикой. Последовательный мыслительный поиск по нахождению путей решения обозначенных проблем-вопросов активизирует мыследеятельность студентов, способствует развитию гибкости, беглости, самостоятельности мышления. Это проявляется в активном диалогическом взаимодействии преподавателя и студентов,

заинтересованном отношении к происходящему на лекции, в их организованности, стремлении проявить свою эрудицию. У некоторых студентов возникло желание углубить свои знания по изучаемой теме посредством обращения к источникам учебно-методической литературы, о чем они заявили по окончании лекции.

Метод аналогии дает возможность сформировать понятный образ нового явления, а значит, способствует его пониманию, усвоению. Методом аналогии решаются задачи, выводятся соотношения; он способствует более глубокому пониманию чего-либо, так как объединяет материал из разных разделов и даже разных областей научного знания.

Метод аналогии мы широко использовали с целью мобилизации интеллектуальных ресурсов студентов, направленных на поиск новых идей, решение творческих задач, для моделирования ситуаций, процессов. Он позволяет максимально раскрепостить мышление, уменьшить влияние психологической инерции, найти оригинальное решение задачи. Аналогия не дает ответа на вопрос о правильности предположения, но наводит на мысль о том или ином положении. Аналогии позволяют незнакомое сделать знакомым, благодаря увиденному сходству помогают решить проблему уже известным способом; и наоборот, делают знакомое незнакомым, давая возможность взглянуть на проблему с неожиданной стороны, что может натолкнуть на новое оригинальное решение.

На основе выявленных аналогий с процессами, объектами и явлениями окружающего мира с помощью эвристических приемов может быть осуществлен поиск новых идей и решений. Это приводит к тому, что отдельное слово, наблюдение могут вызвать в сознании воспроизведение ранее пережитого и «включить» богатую информацию прошлого опыта для решения поставленной задачи. Процесс применения аналогии является промежуточным звеном между интуитивными и логическими процедурами мышления. На занятиях по педагогическим дисциплинам метод аналогий мы использовали для генерации идей путем поиска аналогий поставленной задаче. Это метод ассоциативного мышления. Целью здесь является не количество идей или альтернатив, а генерация небольшого числа альтернатив (даже единственной), разрешающих данную проблему.

Одним из продуктивных способов формирования творческой личности является метод ассоциации. Целью использования метода ассоциаций на семинарском занятии по истории педагогики при изучении темы «Возникновение и развитие теории свободного воспитания: Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель» было развитие у студентов 1 курса интереса к изучаемой учебной дисциплине, педагогической профессии, развитие их педагогического мышления.

На данном занятии студентам было предложено в течение 1–2 минут подобрать ассоциации к понятиям «природосообразность» и «свободное воспитание». Студенты поочередно выходили к доске и записывали возникающие у них ассоциации; при этом ассоциации не должны повторяться. По окончании работы студенты выделяли из составленного перечня 2–3 значе-

ния, которые наиболее точно отражают сущность изучаемых понятий. Далее мы выделяли слова-ассоциации, которые получили наибольшее количество выборов. После этого студенты анализировали, насколько полно и точно выделенные слова отражают сущность изучаемых понятий. Результатом работы стало уяснение студентами сущности ключевых понятий.

Метод ассоциаций был использован и при работе над темой «Развитие основ традиционной дидактической системы в учениях И. Ф. Гербарта, Ф. А. Дистервега, Н. И. Пирогова», где в качестве ключевых были выбраны понятия «культуросообразность» и «самодеятельность».

Метод инсценировки был использован в процессе семинарского занятия по теме «Проблема эффективности современного урока». Основную задачу мы видели в том, чтобы дать возможность студентам проявить творческие способности для решения конкретной проблемы. В рамках данного семинарского занятия студенты должны были разыграть миниатюру на тему «Урок будущего», абсолютно самостоятельно и индивидуально определяя свою стратегию поведения, свой вербальный репертуар и сценарий. В содержании инсценировки должен найти отражение взгляд студентов на организацию проведения урока будущего. Данный метод требует тщательной подготовки, поэтому накануне в качестве домашнего задания мы предложили подготовить инсценировку и разыграть ее в мини-группах. Некоторые студенты предположили, что в будущем в процессе обучения будут преобладать информационные технологии и ученики смогут обучаться дома онлайн (социальные сети, вебинары, виртуальная реальность) либо в классе, где в качестве учителей будут выступать роботы или виртуальные учителя, ведущие занятия в сети. Однако для подавляющего большинства студентов будущее – за учителем, при многократном улучшении технической оснащенности его работы. Особую гордость участников инсценировки составил проект здания школы будущего, где все автоматизировано. В школе кроме учебных помещений студенты спроектировали игровые комнаты, комнаты релаксации (и для школьников, и для учителей), видеозал, конференц-холл, спортивный и тренажерный залы, залы йоги и восточных единоборств, бассейн.

Таким образом, обозначенные выше способы организации познавательной деятельности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин интенсифицируют формирование творческой личности студента.

Д. С. Дикарева

ВОЗРАСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст (от 10–11 до 15–16 лет) – период в развитии человека, в котором завершается процесс развития высших психических функций. В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин доказали, что физиологические процессы, которые имеют место в данном возрасте,

оказывают очевидное влияние на поведение и деятельность подростков. В подростковом возрасте происходят физиологические изменения, которые приводят к изменениям в поведении и деятельности подростков. Подростковый возраст называют «переходным», критическим, переломным, подчеркивая тем самым трудности личностного развития самих подростков в эти годы и трудности взрослых, взаимодействующих с ними.

Переход в учении от одного к нескольким учителям дает возможность подростку сравнивать их между собой и вырабатывать новые критерии в оценке их деятельности. Если у младших школьников отношение к учебному предмету зависит от отношения к учителю и получения отметок, то подростков привлекает содержание предмета, умение педагога его излагать и способность создавать ситуацию успеха.

Все познавательные процессы в подростковом возрасте достигают высокого уровня развития. В эти годы открыто проявляется абсолютное большинство жизненно необходимых личных и деловых качеств человека. Высшего уровня своего развития в подростковом возрасте достигает механическая память, образуя вместе с достаточно развитым мышлением предпосылки для дальнейшего развития и совершенствования логической, смысловой памяти. Мышление оказывается представленным во всех его основных видах: наглядно-действенным, наглядно-образном и словесно-логическом. У подростков они функционируют уже на базе сформировавшейся внутренней речи. Становится возможным научение подростка самым различным видам практической и умственной (интеллектуальной) деятельности, причем с использованием множества приемов и средств обучения. Разнообразной и богатой становится речь. Формируются и развиваются общие и специальные способности (В. С. Мухина, 1999).

В процессе овладения основами наук и обогащения жизненного опыта развиваются и формируются познавательные интересы подростков. Причем формирование интересов и мотивов учения тесно связано с удовлетворением их возрастных потребностей. В связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Подросток обладает сильными, иногда гипертрофированными потребностями в самостоятельности и в общении со сверстниками. В подростковом возрасте также появляется потребность в серьезной самостоятельной деятельности (А. В. Петровский, 1976). Подростковая самостоятельность выражается в стремлении к эмансипации, освобождении от опеки и контроля взрослых, в разнообразных увлечениях за рамками учебных занятий.

Возникновение у подростка ощущения собственной взрослости и потребности в ее признании окружающими рождает новую проблему – проблему прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом (А. В. Петровский, 1976). Если взрослые своевременно понимают необходимость перестройки отношений, отношения становятся более равноправными, если взрослые

чутко и с пониманием относятся к изменениям, происходящим у подростков, то кризис значительно смягчается и взрослые имеют возможность оказывать подростку помощь и поддержку, влиять на формирование личности подростка (М. И. Чеховских, 2006).

Значимое влияние на подростков могут оказать педагоги. Если отношения между учителем и учеником основаны на доверии, взаимопонимании, их общение глубоко и разносторонне. Учитель становится для ученика одним из самых уважаемых людей, служит образцом для подражания и способен существенно воздействовать на формирование самосознания, целей и устремлений ребенка. Для учителя в подростковых классах особенно необходимы эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, уравновешенность. Такие личностные особенности позволяют ему быть открытым, строить отношения с учениками на основе понимания, истинного душевного тепла, терпимости и уважения. Подростки любят учителей счастливых, доброжелательных и жизнерадостных (Ф. Райс, 2000).

В подростковом возрасте начинают формироваться организаторские способности, деловые качества, предприимчивость, умение налаживать контакты, договариваться о совместных делах, распределении обязанностей и т.п. Данные качества могут развиваться в любой сфере деятельности, в которую вовлечен подросток: в учении, труде, игре.

Отношение к учебной деятельности и учебная мотивация в подростковом возрасте, с точки зрения И. В. Дубровиной, имеют двойственный и даже несколько парадоксальный характер (И. В. Дубровина, 2000). С одной стороны, данный период характеризуется снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру, лежащему за пределами школы, а также увлеченностью общением со сверстниками. С другой стороны, именно этот период является сензитивным для формирования новых, зрелых форм учебной мотивации, когда учение приобретает личностный смысл, может стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию. Снижение учебной мотивации зачастую происходит вследствие того, что школьники не видят смысла в получении знаний, ценность школьных знаний не включена в их представление о взрослости. Поэтому для развития мотивации учебной деятельности важно включать ее в реализацию ведущих мотивов подростка: общения и самоутверждения.

У подростков ухудшается способность к дифференцированию, что приводит к ухудшению понимания излагаемого на уроке учебного материала и усвоения информации. Поэтому во время занятий надо приводить больше ярких, понятных примеров, использовать демонстративный материал и так далее. По ходу общения учителю следует постоянно проверять, правильно ли ученики его поняли: задавать вопросы, при необходимости использовать анкеты, игры (В. С. Мухина, 1999).

Согласно исследованию В. С. Мухиной, подростки приступают к решению интеллектуальных задач, не опираясь на усвоенный ранее образец, а выдвигая гипотезу о возможных путях ее решения. Об эффективности

учебной деятельности подростков уместно говорить в том случае, если учитель умеет сформулировать проблему, предложить альтернативные пути поиска ее решения. Такой подход высоко ценится подростками. Поэтому использование проблемного обучения – объективная педагогическая необходимость на уроках в классах, где учатся подростки (В. С. Мухина, 1999).

Проведенный анализ сущностных характеристик подросткового возраста позволяет установить корреляции с категорией направленности как таковой и исследуемой нами творческой направленности личности в частности. Склонность и восприимчивость подростка к новому, высокоинтеллектуальному и интересному, желание освоить новые виды деятельности, войти в «коммуникацию в среде себе подобных» и позиционировать себя в качестве взрослого, напрямую соотносится с формированием у них ценностей, целей, взглядов, мотивов, установок, в свою очередь составляющих суть творческой направленности личности. В направленности, как системообразующем компоненте в структуре личности, находят отражение все характеристики подросткового возраста. Творческая направленность предполагает самоутверждение, самовыражение подростка как взрослого, что составляет суть желаний и интересов подростка. Именно для подросткового возраста характерно стремление к творческому освоению окружающего мира, познанию себя в этом мире, желание действовать самостоятельно в овладении способами творческой деятельности, что также коррелирует с понятием творческой направленности личности.

Вышесказанное позволяет заключить, что подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования творческой направленности личности.

В. А. Капранова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время самостоятельная работа становится ведущей формой организации образовательного процесса в вузе. Она формирует у студентов комплекс личностных и профессиональных качеств, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую активность и инициативу, способствует росту мотивации учения. Педагогически и методически грамотно организованная самостоятельная работа создает условия не только для успешного овладения студентами различными дисциплинами, но и для развития у них умений самостоятельной учебной, научной, воспитательной деятельности.

Значимость самостоятельной работы студентов далеко выходит за рамки отдельной дисциплины. В связи с этим кафедры учреждений высшего образования должны разрабатывать общую стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы, учитывая наличный уровень

самостоятельности абитуриентов и требований к уровню самостоятельности выпускников с тем, чтобы за период обучения искомый уровень был достигнут.

С точки зрения формирования личности студенческий возраст – это период интенсивного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, а также овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и других. При этом очевидно, что такое ключевое качество личности, как самостоятельность формируется именно в студенческие годы, поскольку, не обладая им, невозможно успешно учиться в учреждении высшего образования. Самостоятельность студента выражается, прежде всего, в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть проблему и пути ее решения.

Самостоятельная работа в учреждении высшего образования выполняет обучающую, развивающую и воспитательную функции. Самостоятельная работа интересна тем, что она позволяет студенту непрерывно самосовершенствоваться. Очевидно, что особое внимание в процессе обучения необходимо уделять развитию у студентов постоянной готовности к самообразованию, умению самостоятельно вести поиск необходимого материала, пополнять, обновлять и применять знания, творчески подходить к решению поставленных задач.

В плане личностного развития самостоятельная работа как особый вид деятельности развивает наблюдательность, воспитывает внимание, стимулирует интерес к изучаемым дисциплинам. У студентов появляется уверенность в своих силах, воспитывается воля и характер, умение упорно работать и добиваться поставленной цели. Следует особо отметить непосредственное влияние самостоятельной работы на формирование таких качеств личности, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, критичность взглядов, самостоятельность оценок.

На разных стадиях самостоятельной работы самостоятельность студентов проявляется по-разному, от простого воспроизведения, подражания, к творчеству. Самостоятельность развивается и усложняется по мере роста сложности выполняемых заданий. Внешними признаками проявления самостоятельности студентов являются ряд умений: планирование учебной работы; осуществление отбора учебной литературы, методических пособий для самостоятельного изучения; выполнение учебных заданий без непосредственной помощи и подробного инструктажа преподавателя.

Самостоятельное выполнение различного рода заданий имеет большое воспитательное значение. Самостоятельная работа, с одной стороны, является средством формирования важнейших личностных качеств, таких как самостоятельность, активность, аккуратность, настойчивость, ответственность, собранность, инициативность при выполнении поставленной задачи. С другой стороны, эффективность самостоятельной работы обучающегося по различным дисциплинам зависит в первую очередь от его личностных

свойств, дисциплинированности, мотивационных установок, психических качеств, таких как память, внимание, волевые качества и т.п. Несомненно, что одним из главных условий продуктивной самостоятельной работы студентов является сформированность и развитость умений и навыков самостоятельного учебного труда.

Ключевую роль в организации эффективной самостоятельной работы студентов играет преподаватель учреждения высшего образования. Организуя самостоятельную работу студентов по педагогическим дисциплинам, преподаватели используют разнообразные методические приемы: проблемное изложение материала; убедительная демонстрация необходимости овладения учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях; рейтинговый метод контроля и оценки результатов; обучение студентов методам самостоятельной работы: временные ориентиры выполнения СРС для выработки навыков планирования бюджета времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки; разработка методических указаний, содержащих подробный алгоритм выполнения работы, разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, задачи для решения и методические указания.

Таким образом, самостоятельная работа формирует у студентов не только совокупность умений и навыков, но и является важнейшим средством формирования личностных качеств, позволяющих добиться успеха, как в учебной, так и в профессиональной деятельности.

С. А. Кульбицкая

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Совершенствование приемов организации самостоятельной работы студентов требует не только переосмысления отечественного опыта, но и сопоставления его с аналогичным в образовательных системах других стран. Анализ оригинальных материалов, касающихся самостоятельной работы студентов высших учебных заведений Федеративной Республики Германия, результаты личных наблюдений автора позволили выделить и проанализировать следующие компоненты в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности немецких студентов: *содержательный, мотивационный и операциональный*.

Содержательный компонент касается непосредственно самих заданий для самостоятельной работы, их объема, характера, направленности. Этот компонент определяется особенностями учебной программы, спецификой обучения в том или ином учреждении, индивидуальными техниками и стилями преподавателя.

Мотивационный компонент характеризует личную заинтересованность студентов в результатах самостоятельной работы, определяет их отношение к ее качеству. При этом выполнение самостоятельных заданий воспринимается как необходимое условие профессионального становления, путь к конкурентоспособности на рынке труда, что влечет исключение формальности в работе. Этот компонент реализует принцип извлечения максимальной пользы, связи с будущей профессиональной деятельностью. Этому также способствует и тот факт, что место для педагогической практики по специальности немецкие студенты должны найти самостоятельно. Поэтому чем выше уровень их знаний и практических умений, тем более они конкурентоспособны, тем более востребованы на рынке труда. При этом большое внимание уделяется качеству выполняемых самостоятельных заданий. К примеру, некачественно выполненный реферат, фрагментарный по своему содержанию, несоответствующий теме или основанный только на компилировании уже известного материала без его анализа не будет принят как завершенная работа, а использование исследований других авторов без ссылки на источник повлечет за собой исключение из университета.

Наибольший интерес для анализа немецкого опыта представляет операциональный компонент, который включает различного рода практические рекомендации для студентов по организации своей *продуктивной* самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Эти рекомендации сосредоточены в таких основных направлениях, как организация результативной самостоятельной работы; создание правильной среды для самообучения; планирование индивидуальной стратегии самообразования; менеджмент времени; преодоление учебных перегрузок и стрессов; освоение приемов эффективного самообучения.

Организация *результативной* самостоятельной работы основывается на положении, что в любой деятельности можно быть занятым, но не продуктивным. Студенту недостаточно просто постоянно находиться в рабочем режиме, собирать информацию, раскладывать ее по папкам, составлять записи. Механическое копирование, переписывание, сбор информации не значит, что самостоятельная работа принесет пользу. Важно осознание учебного материала, понимание того, что этот материал дает для профессионального становления.

Студентам предлагается множество рекомендаций о том, как сделать процесс самостоятельной работы продуктивным, поскольку считается, что продуктивности можно научиться.

Большое внимание отводится организации *правильной среды* для обучения и самообучения. Это касается прежде всего организации рабочего места. Причем этим местом может быть не только письменный стол, но и библиотека, кафе, кампус, парк и т.п. Важное значение придается исключению отвлекающих факторов, которые тормозят темпы самостоятельной работы и ухудшают процесс восприятия и обработки учебной информации. В качестве таких факторов выступают мобильный телефон, планшет, навязчивый интернет-серфинг.

Планирование *индивидуальной стратегии* саморазвития включает составление студентами индивидуального графика в обучении, который должен носить реалистичный характер и учитывать в том числе личные планы. Тот, кто заранее составляет четкий план и отводит достаточно времени для изучения учебного материала, добивается высокого качества знаний.

Особая роль в организации самостоятельной работы отводится *менеджменту времени*, который избавляет студентов от непродуктивных действий. Время ценно, потому что время, которое студенты теряют, не возвращается, а чрезмерная интенсивность накануне экзаменов не способствует закреплению знаний и ведет к стрессу. Поэтому надо не только разумно использовать время для своевременного выполнения учебных заданий, но и иметь его для досуга, хобби, семьи, друзей, а также планировать буфер времени для непредвиденных ситуаций. Время между досугом и учебой должно быть разумно распределено. Студенты также могут воспользоваться правилами, методами, советами рационального управления временем. При этом весь рабочий объем самостоятельной работы рекомендуется делить на конкретные этапы, определять, сколько именно времени надо для прохождения этих этапов, учитывать сроки завершения проекта, прогнозировать где можно столкнуться с неудачей, критично оценивать результаты работы, уметь гибко корректировать свой план. Рекомендовано планировать только 2/3 времени, остальное оставлять открытым.

Менеджмент времени также включает умение упорядочить задания по важности, поскольку выполнение одновременно нескольких самостоятельных заданий требует установления приоритетов. Управление временем включает в себя его планирование и организацию таким образом, чтобы все предстоящие учебные задачи по возможности выполнялись без стресса, поскольку множество учебных задач и отсутствие времени заставляет студента паниковать. Неправильное планирование или сомнения относительно самостоятельной работы могут быстро привести к мотивационным трудностям. Поэтому рекомендовано устанавливать реальные цели и вознаграждать себя за их достижение.

Важным моментом является *умение студентов справляться со стрессом*, поскольку нахождение в стрессе сильно тормозит все познавательные процессы. Стресс сильно влияет на память, способность усвоения учебной информации. Причинами стресса при осуществлении самостоятельной работы являются учебные перегрузки при неравномерном распределении учебной нагрузки.

Достаточно востребованным среди студентов является обучение стратегиям *эффективного* усвоения учебного материала: повторное чтение, пробное тестирование, опора на ассоциативное мышление, сенсорные впечатления, размышления вслух, убеждение себя, опора на рукописные заметки (поскольку использование клавиатуры ноутбука не заставляет думать) и т.п.

Таким образом, продуктивность самостоятельной работы студентов в немецкой системе высшего образования достигается путем не только совершенствования содержания, организационных форм самостоятельной работы, но и требует от самого студента осознания важности самостоятельной работы для профессионального становления, высокой самоорганизации своего рабочего времени и пространства, саморегулирования, активности и ответственности за качество и результат.

Р. Е. Лакишик

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Республика Беларусь активно развивает стратегии интеграции с зарубежными странами в рамках процессов глобализации. Именно этим и определяется реформирование системы высшего образования, в частности, изменение способов организации и управления учебным процессом в учреждении высшего образования. Обозначенная тенденция обусловлена реализацией в высшем образовании компетентностного подхода. Так, в соответствии с образовательным стандартом (ОС) Республики Беларусь «Высшее образование. Первая ступень» общие цели подготовки специалиста заключаются в «формировании и развитии социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные, профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности». Суть компетентностного подхода (В. И. Воскресенская, А. И. Жук, И. А. Зимняя, А. В. Макаров, А. В. Хуторской, И. И. Цыркун, С. И. Невдах и др.) проявляется в совокупности принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. В этом контексте смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности *самостоятельно* решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающегося. А смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта *самостоятельного* решения проблем, составляющих содержание образования. Именно реализацией компетентностного подхода обуславливается увеличение доли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе учреждения высшего образования. Опираясь на «Положение о самостоятельной работе студентов» в Республике Беларусь, мы понимаем ее как планируемую и управляемую работу студентов, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия, и контролируемую на определенном этапе обучения преподавателем. Однако суть самостоятельной работы заключается

не только в том, что она выполняется самим студентом по заданию и при методическом руководстве преподавателя и контролируется им на определенном этапе обучения, но, главное, что студент находит в ней личностный смысл: «выполняю для себя» (А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова). И так как в основу современных стандартов положены компетенции, формирование которых идет в течение всего периода обучения в учреждении высшего образования, особую роль в этом процессе играет производственная (преддипломная) практика как «вид учебных занятий в образовательных учреждениях, в процессе которых студент самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определенные учебной программой» (Н. Я. Батышев, А. М. Новиков). Деятельность студентов в период производственной (преддипломной) практики аналогична профессиональной деятельности учителя – воспитателя в реальных условиях образовательного учреждения. Самостоятельная работа студентов-практикантов в период производственной (преддипломной) практики осуществляется под управлением руководителя практики (школьного учителя/преподавателя) на основе системы заданий, ориентированных на индивидуальную, парную или групповую формы работы. Задания разрабатываются кафедрами педагогики, психологии, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам с учетом формируемых профессиональных компетенций в рамках учебно-методической, учебно-воспитательной, научно-исследовательской, организационно-управленческой и инновационной деятельности учителя иностранного языка. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическому аспекту практики в рамках самостоятельной профессиональной деятельности определяется следующими особенностями.

Во-первых, особое значение имеет проведение первой встречи студентов с администрацией школы, учителем-предметником, классным руководителем и преподавателем кафедры педагогики – групповым руководителем в университете. Благодаря положительной эмоциональной этой встречи студенты воспринимают более ясно и точно содержание беседы, в результате чего создаются условия для осознанного освоения студентами необходимых педагогических умений и навыков в ходе практики.

Во-вторых, большое внимание уделяется логическому аспекту самостоятельной работы студентов, в частности, для этого определяются направления деятельности студентов-практикантов по педагогике во время практики, с которыми они знакомятся на установочных лекциях в университете. Их самостоятельная педагогическая деятельность включает в себя преподавание иностранного языка и внеклассную работу по предмету; выполнение функций классного руководителя; участие в общественно-педагогической и методической работе по предмету; профессиональное самовоспитание и самообразование. Поэтому разработка методических рекомендаций для студентов, таких как «Понедельное *примерное* планирование деятельности», «*Индивидуальное* понедельное планирование самостоятельной педагогической деятельности» помогают успешно управлять их самостоятельной работой во время практики, так как на основе общего плана

студенты разрабатывают свой индивидуальный план самостоятельной деятельности в рамках школьных условий, традиций, правил и профессиональных обязанностей.

В-третьих, важным аспектом является дифференциация самостоятельной работы студентов, основой которой выступает совместная деятельность студентов с использованием технологии сотрудничества при подготовке воспитательных мероприятий. Обязательным условием применения данной технологии является наличие общей цели, взаимозависимости и индивидуальной ответственности каждого члена добровольно созданной по желанию студентов микрогруппы за собственный вклад в общее дело подготовки воспитательного мероприятия в одном классе. Достоинство такой организации самостоятельной работы студентов заключается в том, что дифференциация способствует тесному взаимодействию студентов, обладающих разным индивидуальным опытом и личностными особенностями. А значит, успешная *социальная интеракция* (Л. С. Выготский) студентов будет обуславливать и более успешные результаты их самостоятельной работы. Здесь уместно вспомнить и педагогический путь развития творческих способностей, который предлагал А. Адлер: «Попытайтесь каждый день думать, как вы сделаете кому-то приятно». Студенты микрогруппы как раз и находятся в поисках темы, формы и содержания воспитательного дела, которое будет интересно, стимулирует положительные эмоции школьников, с которыми они работают.

В-четвертых, индивидуализацию самостоятельной работы обеспечиваем через *рефлексию*, адекватность оценивания собственной деятельности. Формированию рефлексивных умений способствуют и обязательное индивидуальное задание на осмысление собственных действий по разрешению конфликтных ситуаций на основе собственного педагогического опыта, и использование по желанию студентов *технологии портфолио*. Цель использования портфолио на практике состоит не только в само- и взаимооценке достижений, ведь мы постоянно вносим туда свои достижения, но и в корректировке самостоятельной педагогической деятельности. Ведение рабочего портфолио в высшем образовании стимулирует *когнитивный прогресс* студентов (Ги Лефрансуа), оказывает положительное влияние на эффективность процесса преподавания и переоценку собственных установок студентами-практикантами, потому что позволяет им фокусировать свое внимание на том, что удалось, и на том, чего на основе успехов можно еще достичь, то есть поставить реальные цели и простить себе неудачи, а точнее, не концентрироваться на них.

В-пятых, составной частью заданий для самостоятельной работы становится само- и взаимоконтроль, само- и взаимооценка проведенных студентами воспитательных мероприятий и дел, что обеспечивает переориентацию обучения в ходе практики на технологии самообучения, саморазвития. При этом студентам, которые нуждаются в педагогической поддержке, предлагаются в помощь методические материалы (схемы) как в электронном, так и в традиционном, печатном, виде.

Таким образом, особенностями организации самостоятельной работы студентов в процессе производственной (преддипломной) практики являются информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы; дифференциация и индивидуализация форм самостоятельной работы с использованием современных педагогических технологий; совершенствование методических рекомендаций по выполнению обязательных заданий кафедры педагогики; переориентация обучения на технологии самообучения, саморазвития.

Р. С. Пионова

МОЖЕТ ЛИ БЫТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД АКТИВНЫМ?

Постоянный и глубокий интерес в педагогической науке и образовательной практике высшей школы к качеству профессиональной подготовки специалистов актуализирует проблему выбора *дидактических средств, технологий и методов обучения студентов*. Несмотря на то, что данный вопрос обсуждается на протяжении всей истории развития как высшего, так и среднего образования, дискуссия продолжается и носит подчас достаточно острый характер. В ней участвуют как ученые (Л. А. Степанова, Ю. А. Бабанский, Н. Д. Никандров, Л. Иовайша, В. В. Пасечник, В. А. Попков, А. В. Коржуев, В. П. Тарантей), так и педагоги-практики.

В данной публикации мы рассмотрим лишь вопрос об общепедагогических *методах обучения* в высшей школе. В нашей трактовке *методы обучения* – это способы совместной теоретической и практической организованной учебной деятельности студентов и преподавателей по достижению дидактических целей и задач.

Помимо общепедагогических методов обучения, преподаватели учреждений высшего образования используют еще частные методики по конкретным предметам. Наличие последних объясняется спецификой содержания тех или иных учебных дисциплин. Частные методики разрабатываются на базе педагогики высшей школы, что определяет их общую основу.

Дидактический метод часто состоит из *приемов* – отдельных элементов, которые в своей совокупности помогают решению познавательных задач и могут характеризовать и деятельность преподавателя, и деятельность студентов.

Распространенным понятием в педагогике являются *средства обучения*. Это более широкое понятие, чем метод. *Дидактические средства* включают все элементы учебной среды, которые педагог сознательно использует для целенаправленного образовательного процесса, плодотворного взаимодействия со студентами. Они помогают лучшему методическому оснащению учебного процесса. К средствам обучения можно отнести: учебники, учебно-методические и наглядные пособия, лабораторное оборудование, технические средства обучения, медиасредства, общий микроклимат в аудитории и т.п.

В педагогике высшей школы в настоящее время нет единой общепризнанной классификации методов обучения, что объясняется не только объективными, но и субъективными факторами. Дело в том, что дидакты прибегают к *разной основе, разным подходам* к классификации методов обучения. Причем, большинство авторов опираются на *один какой-то признак*, который и определяет подход к классификации. Например, источник знаний, способ организации познавательной деятельности, этапы и функции обучения. Подобный подход лишает саму процедуру претендовать на всеобщий характер.

Опираясь на различные варианты классификации методов обучения (Ю. А. Бабанский, Л. Иовайша, В. А. Коржуев, Л. А. Степанова, В. В. Пасечник, П. Юцявичене), ориентируясь и на собственный педагогический опыт работы в университетах (47 лет), мы разработали *многомерную общепедагогическую систему классификации методов обучения студентов*. В ее основу положены следующие признаки:

- дидактические цели и задачи;
- источник знаний и умений;
- способы совместной деятельности преподавателей и студентов.

Для определения научной и практической репрезентативности авторской классификации методов, возможности их комбинирования в различных дидактических условиях была осуществлена их экспериментальная апробация в реальном педагогическом процессе ряда учреждений высшего образования Минска.

Авторская система классификации методов обучения включает достаточно широкий спектр методов обучения – от традиционных (классических) до инновационных (современных) и состоит из пяти групп.

1. *Теоретико-информационные методы обучения* – устное целостное изложение, диалогически построенное изложение (беседа, рассказ, объяснение, дискуссия, бригадный метод, консультирование, аудио-, видеодемонстрация).

2. *Практико-операционные методы обучения* – упражнения, опыт, эксперимент, педагогическая игра, алгоритм, решение педагогических задач.

3. *Поисково-творческие методы* – наблюдение, опыт, сократовская беседа, мозговая атака, «аквариум», творческий диалог, рефлексия конкретных ситуаций, экспертиза, инсайт (озарение), кейс-метод, лабиринт.

4. *Методы самостоятельной работы* – чтение, конспектирование, решение проблемных ситуаций и задач, упражнение, эксперимент.

5. *Контрольно-оценочные методы* – предварительный экзамен, устное выступление, контрольная работа, тестирование, ответ с места, опрос и т.п.

В данной классификации приведены не все педагогические методы, применяемые в высшей школе. Каждый преподаватель формирует свою методику, которая, ориентируясь на общепедагогические методы и учебный предмет, имеет авторские черты.

Нельзя не учитывать тот факт, что теория методов обучения находится в постоянном развитии. Так, например, в последние десятилетия появи-

лись разбежки в оценке сущности самих методов обучения. Часть ученых (С. С. Кашлев, Л. Г. Кирилюк, В. В. Величко, Д. В. Карпиевич) предлагает так называемые «активные и интерактивные» методы обучения. К ним относят педагогические игры, кейсы, метод проектов, мозговой штурм и т.п. Их считают инновационными, главное назначение – развитие активности и креативности обучающихся, «способ целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся» (С. С. Кашлев).

Но *активность* или *пассивность* не могут быть характеристикой метода обучения, эти качества означают *деятельность субъектов процесса обучения*: студентов и преподавателей. Подобной точки зрения придерживаются большинство ученых (И. Т. Огородников, И. Л. Садовская, Л. А. Степанова, В. В. Пасечник, Р. С. Пионова и др.).

Бесспорно, ученые имеют право на свою научную трактовку педагогических процессов, явлений, образовательной реальности. Но она должна быть объективной и достоверной. Что очень важно.

И. К. Пученя

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ ФРАНЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

Страны Западной Европы имеют давние традиции студенческого самоуправления, играющего важную роль в деятельности практически любого университета. Студенческие организации являются равноправными партнерами вузовской администрации в системе управления университетом. Всесторонняя поддержка их деятельности закреплена национальными законами на академическом европейском пространстве. Кроме того, значимость студенческого самоуправления для европейских стран подчеркивается практически во всех нормативных и информационных документах Болонского процесса, в частности, в Берлинском коммюнике 2003 года. Университетские студенческие организации стран Западной Европы одной из главных целей в жизни академического общества определяют поиск реальных возможностей активизации деятельности студентов в системе управления образованием. Участие студентов в системе обеспечения гарантии качества высшего образования в западноевропейских университетах сегодня признается как необходимое условие поддержки системы менеджмента качества.

В подавляющем большинстве вузов Франции студенты принимают активное участие в совершенствовании процесса своего обучения путем участия в процедурах принятия учебным заведением решений через выборные органы, комиссии, а также через непосредственное представление интересов студенчества в студенческих союзах и других представительных органах. На оперативном уровне управления вузом студенческое представительство реализуется через участие в работе общеуниверситетских и факультетских комитетов, комитетов взаимодействия «преподаватель – студент»,

а также различных консультативных и совещательных органов. Помимо этого, студенты непосредственно вовлечены в процедуру формирования рейтингов высших учебных заведений.

Студенческая ассоциация Высшей нормальной школы Парижа (Ecole normale supérieure, ENS) играет центральную роль в организации студенческой жизни. В ее состав входят 13 представителей студентов высшей школы, избираемых каждые шесть месяцев. Ассоциация объединяет пятьдесят различных клубов и сектор студенческого художественного творчества.

Внутри Студенческой ассоциации рождаются разнообразные инициативы: праздничные мероприятия и тематические вечера, вызывающие интерес у студентов культурные мероприятия (спектакли по сниженным ценам, ежегодный фестиваль искусств и т.д.).

Спортивный сектор организует спортивные мероприятия в высшей школе. При этом руководство школы не выделяет прямого финансирования на студенческие спортивные проекты, а предоставляет необходимые помещения и выделяет преподавателей физкультуры и спорта для оказания помощи в проведении мероприятий. Помимо этого, всячески поддерживаются студенческие инициативы по организации и проведению семинаров, посвященных различным актуальным проблемам жизни французской молодежи. Представители Студенческой ассоциации высшей школы входят в состав общевузовской комиссии по выделению жилья студентам, что также закреплено в правилах внутреннего распорядка. Поддержке студенческой общественной деятельности в высшей школе способствует размещение всех студентов первого курса в одном и том же кампусе.

Администрацией Высшей нормальной школы Парижа ежегодно выделяется около 20 500 евро на реализацию культурных проектов. Более половины этой суммы распределяется между различными студенческими проектами и инициативами на общем собрании Студенческой ассоциации ENS. Кроме того, Ассоциация выпускников Высшей нормальной школы также оказывает активную поддержку студентам ENS как в стенах вуза через финансирование некоторых студенческих проектов, так и за его пределами в становлении и развитии дальнейшей карьеры выпускников.

Необходимо отметить, что Студенческая ассоциация Высшей нормальной школы Парижа вносит значительный вклад в жизнь вуза, даже если при реализации своих проектов она в конечном итоге задействует лишь меньшую часть студентов учебного заведения. Вместе с тем лидеры Студенческой ассоциации ENS высказывают сожаление о том, что, по их мнению, руководство школы недостаточно поддерживает их инициативы по организации масштабных межвузовских мероприятий.

В 2014 году студентами Парижского естественно-научного и гуманитарного университета (Paris Sciences et Lettres – PSL Research University, PSL) был создан Студенческий союз PSL – ассоциация, целью которой является объединение студентов всех учебных заведений-членов PSL, организация их взаимодействия и оказание им поддержки и содействия в реализации общественных инициатив и проектов в студенческом городке.

Деятельность этой студенческой ассоциации сосредоточена на проведении культурных форумов (недели, посвященные мифологии, театру, науке античных времен; дни, проходящие под лозунгом «Открой для себя литературу!»), организации работы сайта «Antenne média PSL» с использованием возможностей социальной сети Facebook, создании и ведении каталога учебных заведений-членов PSL. Студенческое сообщество PSL с 2014 года имеет свою собственную коммуникационную сеть в рамках ассоциации «Les revues du Quartier Latin», которая издает ежемесячный журнал «Latitude», посвященный культурным и студенческим новостям Латинского квартала Парижа. Журнал распространяется бесплатно в учреждениях PSL. Информация, публикуемая в нем, предоставляется в основном самими студентами.

Одним из масштабных проектов Студенческого союза является интернет-радио «TrEnsmmission», офис которого расположен в здании Высшей нормальной школы Парижа, одного из членов PSL. Данный проект объединяет студентов, которые хотят проявить себя в сфере радио- и веб-журналистики. При этом в любом проекте должны участвовать студенты как минимум двух учреждений – членов PSL из девяти, что позволяет создать новые студенческие ассоциации и наладить взаимодействие между существующими ассоциациями в вузах – членах PSL.

Студенческий союз Парижского естественно-научного и гуманитарного университета принимает активное участие в управлении вузом. Так, представители студентов PSL входят в состав Совета директоров университета, который собирается не реже трех раз в год и принимает решения по общим направлениям деятельности вуза, стратегическому плану его развития, организации текущей работы, а также по вопросам организации образовательного процесса, формирования и расходования бюджета университета.

Руководство PSL оказывает значительную поддержку студенческим инициативам, направленным на поощрение культурных, спортивных и ассоциативных проектов и содействие сплочению студенческого сообщества в различных учебных заведениях, входящих в состав PSL.

Важность и значимость студенческих инициатив для PSL подтверждается тем фактом, что руководством университета в период с 2012 по 2014 год были профинансированы 110 различных студенческих проектов. Парижский естественно-научный и гуманитарный университет PSL с сентября 2012 года профинансировал 116 проектов по разделу «Студенческие инициативы PSL» на общую сумму 265 362 евро. При этом каждый год две трети студенческих проектов были абсолютно новыми. В целом финансирование проектной деятельности выглядело следующим образом: в 2012/2013 учебном году финансовую поддержку получили 25 проектов на общую сумму 82 500€, в 2013/2014 учебном году – 45 проектов на общую сумму 82 600€, в 2014/2015 учебном году – 46 проектов на общую сумму 93 262€.

Уровень развития студенческой общественной деятельности и ее качество рассматриваются руководством Парижского естественно-научного

и гуманитарного университета как важный аспект повышения привлекательности имиджа PSL и формирования у студентов чувства единения со своим университетом.

Таким образом, органы студенческого самоуправления проводят активную работу, как в образовательной, так и культурной сфере, которая поддерживается, в том числе финансово руководством университетов.

А. В. Трацевская

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА – ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С особой теплотой и большой ответственностью подходил к делу воспитания достойный наследник гуманистической традиции В. А. Сухомлинский. Он утверждал, что воспитатель по поручению народа имеет ежедневный доступ к самому дорогому народному богатству – душе, уму, мыслям, чувствам детей, подростков, общества. Не зря в народе говорят, что педагог – посланец Бога. От его духовности, мастерства, таланта зависит завтрашний день нашей страны. Кстати, в Новом Завете, в первом послании к коринфянам святого апостола Павла, записано: «И иных Бог поставил в Церкви, во-первых, Апостолами, во-вторых, пророками, в-третьих, учителями...».

К сожалению, педагогические учебные заведения, институты повышения квалификации, методические объединения, отделы образования, средства массовой информации слабо ведут работу по формированию у педагогов-воспитателей профессиональной значимости их работы.

Почему-то часто забывают простые истины: воспитание включает образование; в формировании личности участвуют все социальные институты; воспитание есть во всех сферах, во всех профессиях системы «человек – человек». В. А. Сухомлинский за время своей педагогической деятельности пришел к твердым убеждениям, что быть хорошим учителем можно, только будучи хорошим воспитателем. По его мнению, без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура, все знания педагога являются мертвым багажом.

Общеизвестно, что учитель учит своих питомцев лишь до тех пор, пока учится сам. Эта простая истина редко звучит по отношению к педагогу-воспитателю. А зря. Можно с уверенностью сказать, что воспитатель воспитывает других до тех пор, пока занимается самовоспитанием. Самовоспитание – это фундамент профессионализма. К сожалению, в педагогических институтах этому не учат. Учат всему: как определить содержание воспитания, подобрать соответствующие методики, организовать и спланировать процесс и т.п. Но в действительности воспитатель может передать ребенку лишь только то, что имеет или умеет сам. Вопросы самовоспитания поднимались на протяжении всей истории развития педагогики. На это еще

в свое время обратил внимание Л. Толстой. В частности, он отмечал, что воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитать своих детей.

Еще об одном таинстве воспитания. Процесс воспитания двухсторонний. Ученик воспитывается у учителя, а учитель – у ученика. Это должно быть известно ребенку. Воспитатель каждый раз должен поблагодарить своего воспитанника за хороший пример для подражания, поучительный поступок, доброжелательный совет и т.п. Именно такой подход является результатом воспитательного усилия педагога. Л. Н. Толстой любил подчеркивать, что он многому научился у своих наставников, еще более – у своих товарищей, но более всего – у своих учеников. То, что подметил великий писатель, впоследствии довольно подробно обосновали психологи. Так, Л. С. Выготский отмечал, что через других мы становимся самими собой. Происходит это благодаря тому, что личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предьявляет другим. Говоря иначе, человек становится для себя тем, чем он является для других.

Гуманистическая педагогика идет от личности ученика. Русский писатель, философ, педагог В. Ф. Одоевский (1803–1869) подчеркивал: чтобы учить ребенка, надо быть самому и человеком, и младенцем. Эту же мысль, но шире, высказывал и Д. И. Писарев. По его мнению, для педагогической деятельности необходимо, чтобы, во-первых, воспитатель знал своего воспитанника вдоль и поперек и чтобы, во-вторых, между воспитателем и воспитанником существовало полное доверие. Профессиональное познание каждого ученика – вот основная задача педагога-воспитателя. Именно познание ребенка определяет содержание и технологию воспитательной работы. Поэтому мы считаем основными функциями воспитателя следующие: изучение личности ребенка; воспитание к нему положительного отношения со стороны окружающих; обеспечение ребенку активной позиции в жизнедеятельности коллектива и, наконец, индивидуальная работа по коррекции поведения воспитанника. Одновременно следует расширить права педагогов-воспитателей в определении текущих задач, содержания, форм организации и методов деятельности с учащимися. Педагог-воспитатель лучше других знает задатки, интересы, склонности своих воспитанников, их сильные и слабые стороны, возрастные и индивидуальные особенности. Это понятно, потому что наилучшие условия для педагогического процесса – понимание и человеческие отношения между педагогом и учеником.

Мы часто говорим о воспитателе как о мастере своего дела, творце. И не всегда полностью отдаем отчет в том, что такой стиль деятельности, стиль научного поиска и творческих находок благотворно влияет на детей, тоже стремящихся ко всему новому. Не потому ли наблюдается взаимопонимание детей и педагога-воспитателя – творца, искателя? Не потому ли они живут единым порывом, единой идеей, у них нет почвы для конфликтов и скуки?

Деятельность педагога-воспитателя – очень тонкое и сложное дело. Общая эрудиция и профессиональная компетентность педагога могут быть не востребованы воспитанниками, если они не материализуются повседневно в профессиональной технологии, методике, педагогической этике.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ХОДЕ САМОПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Подготовка специалистов требует совершенствования всех форм учебного процесса, развития способности самостоятельного поиска и усвоения актуальных знаний, умения работать с учебной, научной литературой, приобретения навыков самообразовательной деятельности. Решение этих задач требует организованной, методически и содержательно обеспеченной самостоятельной работы студентов как определяющей формы учебной деятельности, способствующей развитию умений учиться самостоятельно. В этом контексте самостоятельность студентов в учении является профессионально значимым качеством личности. Наше исследование показало, что степень сформированности компонентов самостоятельности у студентов нуждается в коррекции. Значимость самостоятельности как качества личности в своем профессиональном становлении осознается студентами лишь к 4–5 курсу, что отражается на качестве профессиональной подготовки студентов, способности адаптироваться к учебному процессу в учреждении высшего образования. Поэтому развитие самостоятельности студентов является одной из основных целей обучения и особенно важной на начальных курсах.

Проблематика формирования и развития самостоятельности студентов в процессе обучения сложна и многообразна и включает в себя возможности современных технологий в развитии самостоятельности личности; диагностику уровней сформированности самостоятельности. Со своей стороны отмечаем многообразие педагогических приемов, уместных для развития самостоятельности и возможности разработки новых путей и средств формирования и развития данного качества личности.

Самостоятельность в обучении проявляется в том, что студент:

- 1) активно участвует в осознании и исследовании выдвинутой проблемы;
- 2) умело применяет свои знания, жизненный опыт для установления новых связей и отношений;
- 3) стремится первым сформулировать эти связи в виде нового положения;
- 4) быстро обнаруживает и устраняет неточную дидактическую единицу;
- 5) стремится самостоятельно определить следствия нового знания; самостоятельно находит ему практическое приложение;
- 6) при решении учебной задачи предлагает обоснованные способы ее решения.

Проведенный теоретический анализ сущности и содержания категории «самостоятельность» позволил сделать вывод, что самостоятельность как качество личности понимается в педагогике неоднозначно, нет единого определения категории, но можно выделить перечень качеств, имеющих отношение к профессиональной деятельности, которая характеризуется высоким уровнем самостоятельности. Это такие качества, как инициативность, целеустремленность, адаптивность, критичность, самоконтроль.

Многолетний опыт работы со студентами побуждает думать, что проблема развития самостоятельности как качества личности требует разностороннего подхода к ее решению на практическом уровне. Следует учитывать:

- формирование опыта самостоятельной учебной и познавательной деятельности;
- развитие умений и навыков самостоятельной работы с современными информационными источниками;
- развитие самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению профессиональных задач;
- разработку методики организации самостоятельной деятельности с элементами творчества студентов;
- управление и самоуправление рассматриваемой деятельностью на разных этапах самостоятельной работы;
- разработку системы планирования и организации самостоятельной деятельности студентов в ходе осуществления курсового и дипломного проектирования.

Основными формами организации учебных занятий, способствующих формированию и развитию самостоятельности студентов, являются:

1) аудиторная самостоятельная работа студентов, которая выполняется на занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию;

2) внеаудиторная самостоятельная работа, которая сопровождается методическими рекомендациями и указаниями, разработанными преподавателем, но выполняется без его непосредственного участия.

Также в практике нашего университета развитию самостоятельности способствует вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу под руководством преподавателя и без его участия; участие студентов в различных конкурсах, конференциях и научных форумах.

Организация самостоятельной работы студентов должна соответствовать следующим требованиям:

- дифференцированная и многоуровневая организация самостоятельной работы;
- соблюдение определенного времени, отведенного на выполнение самостоятельного задания;
- инструктирование обучающихся о целях и задачах работы;
- наблюдение за ходом выполнения самостоятельной работы, выполняемой студентом, и оказание ему необходимой помощи при возникновении затруднений;
- проверка и оценивание выполнения самостоятельных работ.

С учетом специфики содержания дисциплины предлагаем студентам на различных этапах обучения различные виды самостоятельной работы:

1) *репродуктивная*, выполняемая на первом курсе обучения – самостоятельное изучение учебной и научной литературы; подготовка тезисов, сообщений по теме; конспектирование; составление таблиц и схем;

2) *поисково-аналитическая и практическая*, выполняемая на втором и третьем курсе, – аналитическая обработка текста (написание реферата, контент-анализ, составление резюме и т.д.); поиск литературы и других информационных источников; подготовка аналитических обзоров; моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности;

3) *научно-исследовательская*, характерная для студентов старших курсов, – написание научных статей и докладов, участие в научно-исследовательской работе; участие в разработке проектов, в конференциях, олимпиадах, конкурсах; выполнение курсовых и дипломных работ, творческих заданий.

Организация самостоятельной работы студентов должна осуществляться с учетом дидактических принципов, отражающих специфику данного направления деятельности в учреждении высшего образования. В нашем случае это:

1) принцип единства учебной, аудиторной и самостоятельной, внеаудиторной деятельности студентов. Аудиторная самостоятельная работа осуществляется под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить своевременную консультацию. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом в часы самоподготовки в учебной аудитории, лаборатории, кабинете, в читальном зале, дома;

2) принцип индивидуализации и дифференциации позволяет максимально учитывать познавательные возможности, способности и интересы студентов. Реализация данного принципа предполагает разработку разноуровневых заданий, учитывающие различные интеллектуальные способности;

3) принцип сознательности и активности предполагает такое качество учебной и самостоятельной деятельности студентов, которое характеризуется высоким уровнем положительной мотивации, сознательности и активности студентов, осознанной потребности в усвоении профессиональных знаний, умений и компетенций, результативностью и соответствием требованиям, предъявляемым к профессиональной подготовке будущих учителей.

Работая самостоятельно с предложенными методическими указаниями, студенты приобретают опыт проведения необходимых расчетов, оформления нормативных документов, библиографического списка, а также развивают умения формулировать цели, задачи проекта, анализировать данные и формулировать выводы по проделанной работе.

Темы курсовых и дипломных проектов выбираются в соответствии с направлением профессиональной подготовки будущих учителей. Темы могут быть выбраны студентами самостоятельно, если они глубоко находятся в контексте профессиональной деятельности и представляют пути совершенствования этой деятельности. Здесь важно соответствовать следующим критериям: быть актуальными; отражать реальные задачи и современные тенденции совершенствования и развития педагогической деятельности; содержать элементы научного исследования и анализа.

Для повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов проводится следующая работа: разработка методических пособий, рекомендаций и указаний, направленных на обеспечение самостоятельной работы студентов; формирование базы учебной и учебно-методической литературы на бумажном и электронном носителях; использование современных информационных технологий.

Таким образом, формирование такого интегративного профессионального качества как самостоятельность выделяется в современных условиях как особо востребованное качество личности. Оно предполагает развитие активности, инициативности, целеустремленности, самоконтроля, а также способности достигать поставленных целей при решении профессиональных задач. Перечисленные качества успешно формируются при развитии у студентов самостоятельности в результате целенаправленного применения преподавателями учреждения высшего образования всего спектра доступных педагогических приемов и технологий.

Н. В. Черникова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ САМОВОСПИТАНИИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Период обучения в учреждении высшего образования, по мнению ученых, является центральным периодом становления личности, проявления ее разносторонних интересов, высоких творческих достижений. Данный период характеризуется направленностью на личностное самовоспитание, в том числе эстетическое.

Проблема эстетического развития личности студента в образовательном процессе учреждения высшего образования (в аспекте подготовки будущего учителя) является чрезвычайно актуальной. Не будучи эстетически воспитанным, вчерашний студент, придя в школу, не сможет быть носителем и транслятором культурных и общечеловеческих ценностей в ученической среде. В связи с этим сегодня существует объективная потребность не просто в эстетическом воспитании студентов-будущих педагогов, в формировании их эстетической культуры, но и в формировании у студентов педагогических специальностей потребности в их эстетическом самовоспитании.

Теоретический анализ научных источников дает основания для уточнения сущности эстетического самовоспитания студентов педагогических специальностей и понимания его как процесса и результата осознанного осуществления будущим педагогом совокупности творческих действий, основанных на единстве его эстетического сознания и самосознания и направленных на овладение системой эстетических знаний, умений, навыков, необходимых для овладения будущей профессией и дальнейшего самовозрастания и самореализации личности путем эстетического самообогащения.

Стратегия эстетического самовоспитания в учреждении высшего образования основывается на стимулировании внутренней активности личности студента, направленной на ее самоактуализацию, самоопределение, самореализацию, готовность тратить свои силы и энергию на благо общества.

В эстетическом самовоспитании студентов можно выделить следующие болевые точки:

- размытые нравственные и культурные ориентиры молодого поколения;
- неразвитая культура проведения досуга студенческой молодежи;
- слабая общественная активность;
- недостаточные знания в области искусства.

Подготовка современного студента к активному и самостоятельному включению в профессиональную деятельность учителя требует от преподавателей учреждения высшего образования разнообразных форм эстетико-воспитательного воздействия, нацеленного на обогащение его духовного мира, расширение культурно-художественного кругозора, обеспечение единства эмоционально-чувственного и интеллектуального во взаимодействии внутренних психических процессов. Действия преподавателей должны побуждать студентов к самовоспитанию и самообразованию, вызывать их общее и эстетическое саморазвитие, ускорять процессы самореализации.

В структуре эстетического самовоспитания студентов педагогических специальностей можно выделить следующие основные компоненты:

- *когнитивный* (опирающийся на рациональную сферу эстетического сознания и предусматривающий глубокую осведомленность в области эстетических знаний, эстетического отношения к миру в сочетании с осознанной необходимостью самопознания с целью дальнейшего эстетического роста);
- *мотивационно-ценностный* (опирающийся на эмоционально-волевую сферу эстетического сознания и предполагающий осознанное стремление к овладению эстетико-культурными ценностями, получению эстетического опыта и обмену им с другими людьми как основы самовоспитания личностных эстетических качеств);
- *коммуникативно-деятельностный* (характеризующийся осознанным стремлением к эмоционально-интеллектуальному общению с искусством как средством обогащения собственного внутреннего мира и самовоспитания личностно-эстетических качеств и практически реализующийся в процессе эстетической художественно-коммуникативной деятельности).

Выделенные критерии тесно связаны с будущей профессиональной педагогической и эстетико-воспитательной деятельностью студентов – будущих учителей. Обращение к этим критериям с целью оценки эффективности процесса эстетического самовоспитания будет способствовать созданию перспектив для построения модели эстетического самовоспитания студенческой молодежи; для разработки профессионально-ориентированных программ эстетического самовоспитания и создания условий для эстетического самосовершенствования личности, формирования эстетического сознания, самосознания и приобретения студентами опыта эстетической деятельности.

Эстетическое самовоспитание студентов должно стать более эффективным и результативным при соблюдении ряда условий:

- ✓ создания в учреждении высшего образования эстетической среды, включающей интегративное освоение студентами совокупности ценностей общечеловеческой и профессиональной педагогической культуры;

- ✓ творческого и действенного стремления студентов к активному участию в процессе эстетической деятельности, к достижению высокого уровня общекультурных и эстетических знаний, эстетического отношения к миру;

- ✓ сформированности эстетического сознания и самосознания, личных и профессиональных эстетических качеств, мастерства в педагогической деятельности и общении, диалоговых отношений с преподавателями и однокурсниками, осознания необходимости эстетического самовоспитания в течение всей жизни.

Т. В. Шуляковская

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ERASMUS+ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В современном обществе, в эпоху всеобщей глобализации и информатизации, активизируются интеграционные процессы, которые происходят во всех сферах человеческой деятельности, в том числе в сфере высшего образования. В XXI веке именно высшее образование выступает в качестве основополагающего компонента устойчивого развития общества, от уровня развития образования и науки зависит экономическая, политическая и культурная стабильность любой страны, ее авторитет на международной арене.

Ярким примером интеграции в сфере высшего образования является Болонский процесс, ориентированный на создание странами Европы единого образовательного пространства с целью повышения конкурентоспособности европейских вузов, национальных систем образования, усиления научного потенциала Европы и подготовки высококвалифицированных специалистов, котирующихся на международном рынке труда. Основным инструментом интеграции европейского образования является *академическая мобильность*, которая законодательно закреплена в качестве одной из целей Болонского процесса.

В соответствии со статьей 121 Кодекса об образовании Республики Беларусь академическая мобильность в условиях нашей страны – это обмен обучающимися, педагогическими работниками Республики Беларусь и иностранного государства в целях обучения, повышения квалификации, совершенствования педагогической деятельности. Обмен осуществляется, как правило, на паритетной основе и носит временный характер. После завершения обучения/повышения квалификации обучающиеся/педагогические работники должны вернуться в государство постоянного проживания.

Академическая мобильность в нашей стране реализуется на основе межгосударственных, межведомственных и межвузовских соглашений, а также в рамках международных программ (ERASMUS+, DAAD, COPERNICUS, LINGUA, TEMPUS и т.д.).

Остановимся более подробно на одной из них: в 2014 г. на смену хорошо знакомым в Беларуси проектам Европейской комиссии Tempus и Erasmus Mundus пришла новая программа ERASMUS+ – программа Европейского Союза, направленная на развитие академической мобильности студентов, магистрантов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава. Обмен студентами и преподавателями осуществляется на основе двусторонних соглашений между белорусскими учреждениями высшего образования и вузами стран-членов ЕС. Программа рассчитана на 7-летний период (до 2020 г.) и тематически направлена на образование, профессиональное обучение, молодежь и спорт.

Структурные части ERASMUS+ подразделяются на инструменты. В некоторых инструментах могут участвовать исключительно граждане и организации из стран программы (страны ЕС, Исландия, Лихтенштейн, Македония, Норвегия, Турция, Швейцария). Другие инструменты открыты для участия представителей стран-партнеров (все остальные страны). На Беларусь распространяются правила, установленные для региона «Eastern Partnership countries» (регион Восточного партнерства), который включает также Азербайджан, Армению, Грузию, Молдову и Украину.

С учетом имеющихся ограничений, основные возможности для белорусских организаций и граждан по участию в мероприятиях ERASMUS+ в сфере высшего образования составляют следующие 4 инструмента.

1. Кредитная мобильность (*International Credit Mobility – ICM*): организация академических обменов учащимися и сотрудниками между вузами-партнерами из Беларуси и ЕС.

Мобильность студентов доступна для обучающихся на первой, второй или третьей ступени высшего образования без ограничения по специальностям и учебным дисциплинам. Продолжительность мобильности – от 3 до 12 месяцев для обучения и от 2 до 12 месяцев для производственной практики.

Мобильность сотрудников университетов доступна для преподавания (должна включать минимум 8 часов аудиторных занятий в неделю) или повышения квалификации, ее продолжительность – от 5 дней до 2 месяцев без учета проезда.

Размер грантов для студентов составляет от 650 до 850 евро в месяц, для преподавателей – от 70 до 160 евро в день в зависимости от страны, где находится принимающий университет, плюс расходы на дорогу.

2. Совместные магистерские степени (*Joint Master Degrees – JMD*): проекты, направленные на разработку совместных магистерских программ, в которых могут принимать участие как вузы из стран программы, так и вузы из стран-партнеров (в том числе и из Республики Беларусь). Следует отметить, что белорусские вузы не могут участвовать в проектной заявке в качестве заявителя. Продолжительность программы – 1–2 года.

3. Создание потенциала в сфере высшего образования (*Capacity Building in the field of Higher Education – CBHE*). В рамках данного инструмента предусмотрена реализация проектов двух видов:

а) совместные проекты (*Joint Projects*), направленные на разработку учебных программ, модернизацию управления вузами и укрепление связей между учреждениями высшего образования и экономическим и социальным сектором.

б) структурные проекты (*Structural Projects*), целью которых является реформирование системы высшего образования на национальном/региональном уровне, модернизация управления системой высшего образования и укрепление связей между учреждениями высшего образования и экономическим и социальным сектором. В структурных проектах предполагается участие министерств образования стран-партнеров.

4. Жан Моне (*Jean Monnet – JM*). Данная программа Жана Моне направлена на расширение знаний о процессах европейской интеграции посредством преподавания, исследований и дебатов на темы, связанные с историей, политикой, экономикой и законодательством Европейского Союза, а также отношениями ЕС с другими регионами мира.

В Республике Беларусь создана *национальная группа экспертов по реформированию высшего образования*, одним из направлений деятельности которой является содействие осуществлению проектов программы ERASMUS+ путем распространения их результатов, лучших практик и инновационных подходов и их использования в целях модернизации отечественной высшей школы.

Национальный офис программы ERASMUS+ в Республика Беларусь предоставляет административную и финансовую поддержку национальной группе экспертов по реформированию высшего образования, координирует их деятельность согласно стратегическим целям, установленным национальными органами власти.

Анализ, проведенный экспертами национального офиса ERASMUS+ в Республике Беларусь, подтверждает, что реализация проектов данной программы оказывает существенное влияние на изменения, происходящие в системе высшего образования Беларуси.

Распространение результатов проектов способствует реорганизации и оптимизации структуры управления учреждения высшего образования, модернизации учебных планов и программ, укреплению международного сотрудничества. Появляются новые подходы к управлению, администрированию, обеспечению качества образования. При разработке образовательных стандартов, учебных планов и программ нового поколения используется новая система оценки качества образования, совместимая с европейской системой накопления кредитов ECTS. В результате реализации проектов программы был значительно расширен перечень специальностей высшего образования, были внедрены инновационные методы преподавания и обучения, стали шире использоваться современные технологии.

Сегодня участие белорусских учреждений высшего образования в программе ERASMUS+ оказало существенное влияние на улучшение информированности о белорусских учреждениях образования за рубежом, повысило привлекательность белорусской системы образования в Европе и мире в целом, что в конечном счете обеспечило рост экспорта образовательных услуг.

Продолжение и развитие основных положений программы ERASMUS+ позволит вывести на качественно новый уровень сотрудничество между

учреждениями высшего образования Беларуси и Европейского союза и обеспечит интеграцию Республики Беларусь в единое европейское пространство высшего образования, сохраняя при этом лучшие достижения и традиции отечественной высшей школы.

Е. А. Юркевич

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (в учреждении высшего образования)

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, – это особая категория студентов в учреждении высшего образования, которым требуется на протяжении всего обучения повышенное внимание, помощь и поддержка. В настоящее время остро стоит вопрос о качестве и эффективности работы с данной категорией студентов. Острота этого вопроса обусловлена, с одной стороны, большим количеством студентов данной категории, получающим высшее образование, а с другой – неэффективным функционированием системы социально-педагогической поддержки, которая в Беларуси ориентирована, прежде всего, на учет первичных потребностей студентов-сирот путем предоставления им государственного обеспечения. Надо отметить, что в настоящее время еще сохраняется формальный подход к социальной адаптации и социализации студентов этой категории, направленный, как правило, на преодоление временных трудных жизненных ситуаций во время получения образования в учреждении высшего образования. Этому способствует отсутствие научно-методического обеспечения этого процесса. Поэтому каждое учреждение образования самостоятельно устанавливает цели, задачи, формы, методы работы и мероприятия по работе с данной категорией студентов. Между тем диапазон социально-педагогических проблем студентов-сирот, решаемых педагогическими работниками в образовательной среде учреждения высшего образования достаточно широк, а опыт решения этих проблем, невелик. Решение этих проблем затрудняется и тем, что сегодня наиболее изученными являются психолого-педагогические проблемы детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в детских интернатных учреждениях и на семейных формах устройства (опекунские, приемные семьи) и практически отсутствуют исследования такой социальной группы, как студенты-сироты. Кроме того, само сиротство рассматривается как проблема детства, которая обрывается после достижения детьми-сиротами и детьми, оставшимся без попечения родителей, совершеннолетия, когда их личностное, социальное и физическое созревание еще не завершено, а дальнейшее формирование их самосознания, системы ценностей, нравственных убеждений зачастую происходит в условиях повышенного социального риска. Поэтому, поступая вне конкурса в учреждения высшего образования, многие студенты-сироты не всегда могут успешно адаптироваться к новым условиям, не в состоянии решать самостоятельно проблемы, с которыми приходится сталкиваться во время

получения образования в учреждении высшего образования. По этой причине, многие студенты, начиная с первого года получения образования, не справляются с трудностями и как результат, многие из таких студентов в итоге не получают высшего образования.

Как отмечают специалисты, практически каждый студент, поступив в учреждение высшего образования, сталкивается с рядом проблем в новой обстановке во время присвоения новой социальной роли и адаптации к новым условиям деятельности. Как показывает практика, процесс адаптации студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к новым условиям жизнедеятельности в период получения высшего образования является для них сложным этапом социализации. Поэтому решение проблемы социальной адаптации студентов-сирот к новым условиям получения образования в учреждении высшего образования невозможно без организации системы социально-педагогической поддержки и разработки программно-методической обеспеченности данного процесса. Актуальным продолжением такой работы должна стать целенаправленная, систематическая, профессиональная социальная-педагогическая деятельность в учреждениях высшего образования. Для такой работы со студенческой молодежью вообще и особенно с отдельными социальными категориями студенческой молодежи необходимо разрабатывать систему социально-педагогической поддержки в учреждениях высшего образования. При этом важным становится не простое понимание всей сложности периода студенчества как специфической социально-демографической группы: актуально осознавать особенности представителей отдельных социальных категорий молодежи и их адаптационные возможности при взаимодействии с университетской средой, причин, позитивно и негативно влияющих на это, и определения условий, помогающих студентам-сиротам на этапе адаптации. Необходимо учитывать и тот факт, что от степени успешности проходит сила социализации в данный период и будет зависеть их реализация в будущем.

Сегодня учреждения образования всех типов при устройстве детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, на государственное обеспечение должны обеспечивать условия пребывания в них, отвечающие требованиям законодательства Республики Беларусь. В соответствии со статьей 96 Кодекса Республики Беларусь об образовании социально-педагогическая поддержка обучающихся и оказание им психологической помощи осуществляются социально-педагогической и психологической службой учреждения образования. Целью деятельности СППС учреждения высшего образования является социальная адаптация обучающихся и оптимизация образовательного процесса. В качестве важного ресурса успешного протекания процесса социальной адаптации в учреждении высшего образования можно рассматривать социально-педагогическую поддержку, целью которой является создание благоприятных условий для интенсивного профессионально-личностного развития студента в период получения высшего образования.

Поиск действенных механизмов успешной адаптации, повышение эффективности системы социально-педагогической поддержки студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является государственной задачей особой важности.

А. Э. Богданович

СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГЛАГОЛА В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Изучение грамматики английского языка порой представляется довольно сложной задачей не только для человека, который только начинает изучать иностранный язык, но даже для того, кто достаточно неплохо владеет им. Наверное, практически каждый, кто приступал к изучению английского языка, сталкиваясь с очередным грамматическим правилом, задавал сам себе вопрос «почему так?», пытаясь сопоставить реалии родного и иностранного языков. Однако данное сравнение не всегда помогало проникнуть в суть грамматического явления, а зачастую и вовсе сбивало с «верного пути». Причина – различия видо-временных отношений в сознании носителей русского и английского языков.

Возьмем, к примеру, фразу *Завтра к шести часам я напишу доклад*. Известно, что в русском языке намерение сделать что-либо передается будущим временем вне зависимости от категории его завершенности или длительности. В английском языке данный признак является смыслоразличительным, так как употребленная временная форма уточняет характер выполняемой деятельности: будет ли действие завершенным к определенному периоду времени (например: *I will have written the report by six o'clock tomorrow*) или внимание акцентируется на процессуальном аспекте: *I will be writing the report at six o'clock tomorrow*. Если же речь идет об отдаленном будущем, то первоочередное значение приобретает констатация факта события: *I will write the report*.

Очевидным является то, что носители русского и английского языков по-разному воспринимают видо-временные отношения англоязычного глагола и по-своему отражают их в сознании. Чтобы проследить возможные различия в речевых реакциях русскоязычных и англоязычных носителей, был проведен лабораторный эксперимент. В качестве испытуемых выступили пятьдесят студентов первого курса Минского государственного лингвистического университета, которые изучают английский язык как первый иностранный и три носителя английского языка (двое из Великобритании и один из Канады). Стимульным материалом послужили видеосюжеты, в каждом из которых демонстрировалось одно конкретное действие. Задача состояла в том, чтобы назвать его, употребляя при этом адекватную временную форму. Каждому видеосюжету предшествовал появляющийся на экране временной указатель (например, *yesterday* ‘вчера’). Время демонстрации временных указателей и непосредственно самих видеосюжетов было рассчитано на называние в среднем темпе. Перед выполнением задания эксперимента каждый испытуемый внимательно знакомился со специальной инструкцией, в которой детально раскрывалась специфика предстоящей деятельности.

Анализ речевых реакций носителей английского языка и студентов первого курса позволил обратить внимание на различия отражения видо-временных отношений. Несмотря на то, что задание эксперимента не предполагало употребления пассивного залога, некоторые студенты употребляли его: в качестве реакции на видеосюжет с временным указателем *yesterday* ‘вчера’, в котором большой белый попугай разрушил пирамиду из стаканчиков, стала *the pyramid has been broken* ‘пирамида была разрушена’ (вместо *the parrot broke the pyramid*). Следует заметить, что в данном случае, помимо использования пассивного залога вместо активного, испытуемый заменил время Past Simple на Present Perfect. Данный пример ярко иллюстрирует различия отражения прошедшего времени в сознании русскоязычного и англоязычного носителей. Несмотря на то, что на русский язык фраза *the pyramid has been broken* будет переводиться как ‘пирамида была разрушена’, данная временная форма в английском языке будет указывать на связь прошедшего действия с настоящим, в то время как в русском языке такого явления не наблюдается. Аналогичный случай произошел и при употреблении временной формы Future Perfect: испытуемые использовали вместо нее Future Simple, например, видеосюжет с мужчиной, который колет дрова и временным указателем *tomorrow by five o'clock*, где вместо ожидаемой реакции *The man will have chopped wood* ‘Мужчина расколел дрова’ испытуемые говорили *The man will cut wood*, что переводится так же, однако не отражает завершенность действия к определенному моменту в будущем.

В отличие от речевых реакций студентов, носители языка употребляли адекватные временные формы в зависимости от того, относительно какого момента осуществлялось действие, демонстрируемое в видеосюжетах. Их реакции отличались развернутостью, широкой вариативностью лексических единиц. Например, уже рассмотренная ранее ситуация *Попугай разрушил пирамиду из пластиковых стаканов* была интерпретирована носителями как *The bird knocked over the cups* ‘Птица опрокинула стаканы’, *Yesterday a bird knocked over a lot of cups that were in the shape of pyramid* ‘Вчера птица опрокинула много стаканов, которые были в форме пирамиды’, а также *The parrot knocked over the plastic cups* ‘Попугай опрокинул пластиковые стаканы’. Нетрудно заметить, что все три носителя предпочли фразовый глагол *knock over*, одно из значений которого является ‘опрокидывать что-либо’. Таким образом, все три носителя употребили адекватное время, детерминируемое временным указателем *yesterday* ‘вчера’.

Ключевым отличием от реакций студентов у носителей стало то, что они всегда адекватно отражали завершенность по отношению, к определенному моменту речи. При временном указателе *tomorrow by five o'clock* ‘завтра к пяти часам’ все три носителя употребили адекватную временную форму Future Perfect, назвав ситуацию *Мужчина колет дрова* следующим образом: *The man will have chopped wood* ‘Мужчина расколел дрова’ и *A guy will have finished chopping wood* ‘Парень закончит колоть дрова’.

Итак, анализируя все предложенные испытуемым видеосюжеты, можно выделить следующие особенности, демонстрирующие специфику отражения видо-временных отношений англоязычного глагола в сознании носителей русского и английского языков.

1. Различное восприятие будущего времени. Носители языка более четко оперируют временными формами Future Perfect и Future Continuous, отражая либо завершенность, либо длительность действия.

2. Русскоязычные студенты порой ошибочно относят временную форму Present Perfect к прошедшему времени, в то время как носители английского языка используют данную временную форму, подчеркивая связь действия с настоящим временем.

3. Носители английского языка употребляют лексику, более подходящую для отражения действия какой-либо ситуации. Речевые реакции русскоязычных студентов отличаются высокой степенью обобщения: например, глагол *to cut* 'резать' используется для выражения любых манипуляций, связанных с режущими предметами, а при затруднении выражения мысли, связанной с демонстрируемым действием, испытуемые использовали глагол *to do* 'делать'.

В. С. Бубен

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Социальные сети – это явление XXI в., которое еще мало изучено, в особенности в аспекте его влияния на психику человека. С одной стороны, социальные сети помогают людям общаться, распространять и получать информацию, вступать в различные группы по интересам, не выходя из дома. С другой стороны, неограниченное и неконтролируемое использование социальных сетей может пагубно сказаться на психике человека.

Новый и постоянно развивающийся феномен социальных сетей уже обратил на себя внимание западных ученых. Появились первые исследования влияния социальных сетей на психику человека.

В частности, американские специалисты Университета Пенсильвании доказали наличие связи между социальными сетями и плохим психическим состоянием человека. Из двух групп учащихся, постоянно пользовавшихся Facebook, Snapchat и Instagram, именно та группа, для которой время пребывания в социальных сетях в ходе эксперимента ограничивалось, меньше чувствовала себя одинокой и реже демонстрировала признаки депрессии по сравнению с группой, пользовавшейся социальными сетями без ограничения.

Еще одно исследование, проведенное в Германии, установило, что если человек каждый день проводит в социальных сетях по 2,5–3 часа, он рискует получить полноценную зависимость от виртуального общения. В особенности это касается подростков. Был проведен опрос среди более 1000 немцев в возрасте от 12 до 17 лет. С его помощью специалисты установили: каждый

третий респондент проводил время в Интернете для того, чтобы не думать о чем-либо неприятном. Это само по себе говорит о наличии зависимости. Притом, 14 % не могли отказаться от социальных сетей, а другие 13 % чувствовали себя несчастными, когда лишались доступа к чатам и мессенджерам.

Классифицируя виды деятельности пользователя в социальной сети, можно отметить следующие: размещение информации («пост» – текст, фото, видео, онлайн-трансляция), просмотр информации, размещаемой другими пользователями, и реакция на нее («лайк», «репост»), запросы о знакомстве и вступлении в группу по интересам, а также стремительно набравшее популярность размещение селфи. Именно этот, последний вид деятельности, согласно исследованию сотрудников Университета Суонси и Миланского университета, приводит к развитию нарциссизма. В ходе эксперимента выяснилось, что излишне активное использование социальных сетей приводило к увеличению процента нарциссических черт характера на 25 %.

Однако нельзя сказать однозначно, что социальные сети оказывают исключительно негативное влияние на психику человека. Ведь люди получают удовольствие от общения, позитивных реакций на их публикации, возможности быстро донести информацию до значительно более широкой аудитории, чем это зачастую возможно в случае живого общения.

Неоднозначны в этом плане и результаты исследований: иногда они свидетельствуют в пользу социальных сетей, иногда – против них. Так исследование, проведенное сотрудниками университета Квинсленда, показало, что при отказе от Facebook степень удовлетворенности жизнью снижается. В ходе другого исследования специалисты того же учреждения обнаружили: когда человек перестает использовать социальную сеть, у него падает уровень стресса.

Большинство исследований, включая приведенные примеры, рассматривает влияние социальных сетей именно на молодое поколение – доминирующую возрастную категорию пользователей. Отметим, однако, что в мировой перспективе пользование социальными сетями еще далеко от массового явления. Так, по последним статистическим данным о пользующейся мировой популярностью сети Facebook, она охватывает не более 7 % населения нашей планеты, а наиболее активная в Facebook гендерно-возрастная группа – женщины в возрасте от 25 до 34 лет – составляют всего лишь 19 % женщин этого возраста по всему миру. Количество подростков, пользующихся Facebook, невелико – всего 3 %. Но уже в возрасте 18–24 года это 16 % девушек и 11 % молодых людей по всему миру. Для сравнения: в возрастной категории после 45 лет количество мировых пользователей Facebook уменьшается с 5 % 45–54-летних до 2 %, начиная с 65-летнего возраста.

В Республике Беларусь, к сожалению, исследования социальных сетей, их контингента пользователей и влияния пока не проводилось. Однако можно предположить, что мировые тенденции нашли отражение и в нашей стране, в том числе среди пользователей русскоязычных ресурсов, таких как ВКонтакте, Одноклассники и др. В связи с большим влиянием социальных

сетей на молодежь, возникает необходимость обсуждения этого феномена с учащимися и студентами, информирования о правильном пользовании интернет-пространством и методах критической оценки информации.

Вариантом внедрения этого аспекта в учебную программу может стать его включение в курс «Медиаграмотность», который уже предложен учащимся в нескольких пилотных школах республики и может также преподаваться студентам различных специальностей.

Социальные сети, а также Интернет в целом, продолжает играть все большую роль в современной жизни. И сейчас перед системой образования стоит задача не ограничить его влияние на учащихся и студентов, а научить правильно использовать этот ценный ресурс. Обладая знаниями и навыками использования интернет-пространства, индивид сможет не только контролировать влияние социальных сетей, но и использовать их в профессиональной деятельности, например, для создания и размещения контекстной рекламы или поиска новых сотрудников через профессиональную сеть LinkedIn.

Не стоит игнорировать и возможное положительное влияние социальных сетей на старшее поколение, в особенности пенсионеров, чьи социальные связи по окончании трудовой деятельности могут ослабевать. В рамках республиканской программы по обучению старшего поколения пользованием Интернетом, можно также продемонстрировать пользователям старшего поколения возможности поддерживать общение и заводить новые знакомства в социальных сетях.

Таким образом, если мы говорим о влиянии социальных сетей на психику человека, речь нужно вести об общих навыках индивида к критическому анализу информации, самостоятельному мышлению и оптимальной организации личного времени. При наличии таких навыков, можно извлечь максимальную выгоду от использования пока еще не всеобъемлющих, но стремительно внедряющихся в нашу жизнь социальных сетей.

Т. Л. Валуйская

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О РОЛИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ В МЫШЛЕНИИ И ОБУЧЕНИИ

Изучая интеллектуальную и творческую одаренность, специалисты из разных стран как будто бы проходят мимо процесса творческого саморазвития деятельности по инициативе личности, предпочитая обращаться к проблемам креативности, высокой мотивации, оппозиции новички/эксперты, перфекционизма, самореализации. Постановка вопросов («А для чего делать то, что не требуется? А зачем мне это надо? А кому это надо?») оставляют за скобками прагматическую активность, которую проявляют творцы вовсе не для себя, а для всего человечества.

Вступая во взаимодействие с миром людей и миром вещей, человек неизбежно встречается с ограничениями собственной активности. Любой новый подход заключает в себе большую степень риска. Однако многие

ограничения лишь кажутся нам таковыми, представляя на самом деле субъективные внутренние барьеры прошлого опыта. Способность распознавать такие мнимые границы и выходить за их пределы составляет суть интеллектуальной активности.

В данном исследовании на основе мини-сочинений выявлялись представления студентов МГЛУ о способах преодоления ограничений в интеллектуальной активности. Выборка исследования составила 100 студентов второго курса факультета английского языка, выбравших для изучения спецкурс «Психология творчества и одаренности». Существенную помощь в проведении данного исследования оказала студентка Е. В. Свистун. Следует отметить, что все респонденты ответственно подошли к выполнению задания. Так, 35 % опрошенных считают, что нужно проявлять воображение, фантазию, творческое мышление, чтобы справиться с неоправданными ограничениями. Просто творить, сильно увлечься, сосредоточиться на творчестве и не думать о преградах призывают 22 % студентов. 14 % студентов предложили намеренно устанавливать ограничения и тренироваться в нахождении выхода в относительно безопасных условиях, чтобы потом, встретившись с настоящими препятствиями, иметь опыт их преодоления. Мысль о том, что для творческой личности не существует границ и препятствий, ясно выражена в 8 % сочинений. О необходимости проявить себя пишут 6 % студентов. Отмечают также уверенность в себе (4 %), терпение (4 %), поиск источника вдохновения, снятие внутренних барьеров (4 %), обращение за поддержкой к другому человеку (3 %). Таким образом, студенты считают когнитивные, а не личностные факторы наиболее важными в преодолении мнимых ограничений на пути творческой личности. Второе по значимости условие – это включение и максимальное вовлечение в творческий процесс. Интеллектуальная инициатива предстает как самоподкрепляющаяся активность с ярко выраженной процессуальной составляющей. Активная позиция личности в творчестве, опора на себя – третье важнейшее условие, отмеченное студентами-лингвистами. Таким образом, в ответах нашли отражение важнейшие признаки интеллектуальной инициативы: ее преимущественно когнитивная природа, процессуальный характер и тесная связь с самоэффективностью личности. Осталась за скобками лишь одна принципиально важная характеристика интеллектуальной инициативы – широкий диапазон стратегий, применяемый при постановке новых проблем и их решении.

Освобождаясь от ограничений, важно понимать вероятные последствия собственной активности. Поэтому инициатива всегда сопряжена с ответственностью и только при этом условии приобретает интеллектуальный характер. Инициатива в соединении с ответственностью способствует успеху во многих видах деятельности. Исследование было продолжено в направлении выявления представлений студентов о роли интеллектуальной инициативы в успешности их учебно-профессиональной деятельности. Большинство студентов отмечают, что интеллектуальная инициатива помогает им

успешно изучать иностранный язык, преодолевать внешние и внутренние препятствия, находить новое в уже известном, изобретать новые способы и приемы деятельности (80 % опрошенных). О том, что интеллектуальная инициатива может и помогать, и мешать, сообщают 14 % студентов. 6 % студентов-лингвистов считают интеллектуальную инициативу препятствием на пути к достижению успеха, получению высоких отметок по иностранным языкам. Таким образом, студенты отмечают преимущественно положительное влияние интеллектуальной инициативы на успешность учебной деятельности в лингвистическом университете.

Интеллектуальная инициатива вносит вклад не только в успешность освоения иностранного языка, но и в формирование профессионального педагогического мышления будущих преподавателей иностранного языка. Полученные нами раннее результаты позволяют рассматривать интеллектуальную инициативу личности как базис надситуативного профессионально-педагогического мышления. Именно интеллектуальная инициатива выступает как посредник между интеллектом и творческими личностными чертами, с одной стороны, и надситуативностью педагогического мышления – с другой. Развитая интеллектуальная инициатива способствует обнаружению студентами глубинных противоречий в сфере профессиональных отношений и нахождению конструктивных, стратегически ориентированных решений возникающих проблем.

M. Yerchak

WHAT COULD BE IMPLIED BY THE TERM *INNER SPEECH*

Inner speech was often the aim of psychological research in the last century. Nowadays the problem seems to have lost its significance though the term is still used. The researchers, who tend to pay attention to the phenomenon, focus mostly on its linguistic component, mentioning nevertheless such aspects as feelings, emotions, various images. The close relation of inner speech and thinking shouldn't be ignored either especially if we remember the idea of its two-phase model – real inner speech and inner speaking. We propose a hypothesis that its first phase – real inner speech – should be understood as the sign component of our mind (the result of oral speech transformation), forming a dynamic inseparable unity with image and emotion components. The three components may be regarded as the basic structure of our thoughts. To put it in a nutshell a thought may consist of an image and a sign or an image and an emotion, or a sign component only. The normal distribution curve can well represent the idea: on its left end we can have images and emotions and on the right one – signs; the middle part may be composed of images, emotions and signs in any proportion. Unconscious thoughts, often sweeping through our mind, are mostly based on images and emotions while verbal thinking is based on the sign component. The closer we are to the left end of the curve the less aware we are of the contents of our thoughts and vice versa – the closer we are to the right end, the more possibilities we have to govern the thought

process while formulating the idea in words. In this very case one can be sure of thinking in one's native or a foreign language either to oneself (inner speaking) or in a loud voice.

The hypothesis was confirmed in numerous experiments. Participants were asked to listen to several short stories (independent variable) and signal every moment they had more or less vivid images, stimulated by the contents of each story (dependent variable). Their signals (as well as the stories) were being registered on another tape recorder and later on analyzed. It turned out that in the majority of cases the signals happened to appear in their minds when the participants were perceiving the elements of the text, reflecting some change, something unexpected, new or arousing curiosity. Practically the same result was obtained when the participants were some weeks later asked to signal the moments when they experienced certain emotions. The maximums and the minimums of signals happened to coincide with those, observed when focusing on images. But as emotions are somewhat more difficult to perceive (in comparison with images), the signals from the participants were reported more rarely.

The idea is compatible with D. Kahneman's conception of fast and slow thinking or systems 1 and 2 as the author coined them. System 1 functions automatically and quickly, without much effort or voluntary control, neglects ambiguity and suppresses doubt, links a sense of cognitive ease to illusions of truth and pleasant feelings, has little understanding of logic and cannot be turned off. System 2 allocates attention to the effortful mental activities, that demand it, is in charge of self-control, which many people find at least mildly unpleasant and avoid if possible. Evidently system 1 is closer to the left end of the normal distribution curve and more often operates with images and emotions while system 2 is closer to the right end and relies mostly on sign component (inner speaking).

As for the interrelations between inner speech and thinking one can arrive at the conclusion, that the first phase of inner speech (real inner speech) appears to be identical to thinking while the second one (inner speaking) may be considered the only real bearer of the concept.

О. В. Иванов

ВЕРБАЛЬНОЕ И ОБРАЗНОЕ ОТРАЖЕНИЕ СМЫСЛА
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ

На важную роль образов в процессе восприятия речи уже давно указывают разные исследователи. Однако, учитывая сложный характер перцептивной деятельности субъекта в процессе восприятия информации, а также скрытость и быстроту психологических механизмов, принимающих участие в этом процессе, более тщательное изучение данных аспектов становится достаточно проблематичным. Вот почему любые новые исследования в данной области не только нельзя считать избыточными, но, наоборот, достаточно ценными и позволяющими сформировать более точное

и полноценное понимание функционирования механизма перцептивной речемыслительной деятельности. Изучение же данного механизма при осуществлении перцептивной деятельности на иностранном языке представляется особенно ценным, поскольку это создает определенные сложности для самого воспринимающего субъекта, что, в свою очередь, делает весь исследуемый процесс более развернутым для ученого.

В нашем пилотажном исследовании была предпринята попытка выяснить, какую роль в восприятии связной речи на родном и иностранном языках играют образные и вербальные компоненты. Предполагая, что большему влиянию образного компонента на успешное понимание речи будут помогать подсказки в виде картинок (образов), а большему влиянию вербального компонента будут способствовать вербальные подсказки, сравнивая успешность понимания текста при сопровождении его либо образными, либо вербальными подсказками, можно выявить ту роль, которую в процессе понимания речи играют эти два фактора.

В проведенном нами со студентами второго курса МГЛУ исследовании, в котором приняли участие десять человек, мы попытались выяснить, какой из вышеназванных компонентов (образный либо вербальный) играет более значимую роль в данном процессе.

Участники эксперимента были разделены на две группы (по пять человек в каждой). В обеих группах было предложено прослушать аудиозапись художественных рассказов на русском и английском языках. Во время прослушивания в первой группе после каждой смысловой части на экране демонстрировались три изображения, одно из которых косвенно отражало содержание прослушанной части. В течении трех секунд члены данной группы должны были выбрать и отметить на специальном бланке номер того изображения, которое в наибольшей степени отражало смысл прослушанной части рассказа.

Членам второй группы были предложены те же рассказы. После прослушивания каждого смыслового куска демонстрировались три предложения, одно из которых косвенно отражало смысл прослушанного куска. В течении трех секунд на специальном бланке испытуемые данной группы также должны были отметить номер того высказывания, которое точнее всего отражало смысл прослушанной части рассказа.

Результаты исследования показали, что с предложенными заданиями лучше справились представители второй группы: средняя правильность ответов в случае русскоязычного текста составила 85 % и в случае англоязычного текста 71 % (во второй группе эти показатели, соответственно, составили 82 и 63 %). В то же время выполнение заданий характеризовалось определенной степенью индивидуальности: в каждой из групп присутствовали испытуемые, испытывавшие вполне ощутимые затруднения в решении поставленных задач.

В целом, можно сделать предварительный вывод о том, что для студентов МГЛУ вербальная стимуляция играет более значимую роль в процессе речевого восприятия, что, однако, требует дальнейшего изучения:

как показал анализ выполненных работ, успешность выполнения предложенных заданий могла быть обусловленной и другими индивидуальными особенностями реципиента. В частности, нельзя исключить, что в настоящем исследовании у некоторых испытуемых в большой степени проявились лингвистические аспекты владения иностранным языком: более совершенные лексико-грамматические навыки позволяли лучше отразить смысл каждого из фрагментов художественного текста.

Е. А. Климович

НОРМАТИВНОСТЬ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ РОДА В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ

Говоря на родном языке, носитель языка, как правило, не задумываясь, сразу же относит существительное к нужному роду, согласовывая при этом с ним все зависимые слова. Вся сложность, противоречивость данной категории, как правило, привлекает внимание лишь при овладении иностранным языком, когда сравниваются как род иноязычного слова и его лексического эквивалента родного языка, так и существительные, которые оканчиваются одинаково, но относятся к разным родам.

Поскольку при изучении иностранного языка каждое слово соотносится с предметами и явлениями действительности опосредованно, то есть, через соответствующий лексический эквивалент родного языка, то укоренившиеся характеристики последнего, в частности принадлежность к определенному грамматическому роду, неосознанно переносятся и на иноязычную лексическую единицу, так как сформировавшиеся автоматизмы родной речи являются более прочными, по сравнению с таковыми иностранного языка.

При овладении иностранным языком важной является проблема переноса, поскольку весь процесс обучения направлен, с одной стороны, на перенос сформированных операций на новый языковой материал, с другой стороны, на коррекцию системы сформированных языковых значений, которые могут выражаться как новыми, так и старыми моделями. Взаимодействие и взаимовлияние языков ведет как к их обогащению и дальнейшему развитию, так и к негативным явлениям языковой интерференции на различных уровнях.

Нормативность определения рода существительных свидетельствует об адекватной репрезентации в сознании учащихся категории рода. Ошибки же, согласно психоаналитическим концепциям, представляют собой «смотровые щели», через которые можно заглянуть в бессознательную сферу человеческой психики, что помогает лучше понять глубинные причины отнесения слова к определенному грамматическому роду. Хотя в языковой системе дело обстоит гораздо сложнее, так как закрепление за словом определенного рода обусловлено не одним, а рядом факторов, в сознании говорящих, как правило, мужской род соотнесен с мужским полом, женский – с женским, средний род – с неодушевленными существительными.

Для выявления нормативности репрезентации категории рода в сознании студентов был проведен лабораторный эксперимент. Экспериментальная установка состояла из компьютера и подключенных к нему динамиков, использовавшихся для предъявления словесных стимулов, а также магнитофона для записи ответов испытуемых с целью последующего вычисления латентных периодов и интерпретации результатов.

В качестве экспериментального материала были отобраны по 200 существительных французского и русского языков. В эксперименте участвовали 30 студентов 4 курса МГЛУ, изучающих иностранный язык в искусственных условиях, для которых французский язык является первым иностранным. Так как латентные периоды измерялись двумя способами: от конца звучания стимула до начала реакции на него и от начала звучания стимула до начала реакции на него, то по каждому испытуемому нужно было вычислить 800 латентных периодов. Процесс их измерения достаточно трудоемок и долговременен. Один латентный период вычислялся в среднем за 2 минуты. Следовательно, для измерения латентных периодов одного участника эксперимента требовалось около 27 часов.

В качестве независимой переменной выступили слова русского и французского языков, записанные на магнитную ленту, зависимой переменной – реакции испытуемых на словесные стимулы.

Ненормативное определение грамматического рода словесных стимулов русского языка составило 0,7 %. Ошибки относятся главным образом к неодушевленным существительным (93 %) и не являются равномерными для слов мужского, женского и среднего рода: 7,5, 52,5, 40 % соответственно.

Большое количество неверных ответов при определении рода слов женского рода обусловлено, по-видимому, тем, что соотнесение грамматического женского рода с биологическим женским полом является наиболее сильным (*Учительница* всегда обозначает женщину.) Неодушевленные существительные пола, естественно, не имеют, что и послужило причиной отнесения их в 69 % случаев к «внеполовому» среднему роду.

Связь грамматического мужского рода с биологическим мужским полом менее сильная, так как слова мужского рода обозначают как лица мужского пола (*мальчик, дедушка*), так и представителей обоих полов (*учитель, продавец*), а также могут вообще не иметь связи с полом (*министр, архитектор*). Такой широкий спектр значений мужского рода поспособствовал правильному определению рода как одушевленных (100 %), так и неодушевленных (99 %) существительных.

Анализируя ошибочное отнесение словесных стимулов среднего рода к иному роду, следует отметить, что в 19 % случаев испытуемые определяли их род как мужской, в 81 % – как женский. По-видимому, это объясняется явлением обратной интерференции. Во французском языке нет среднего рода. В русском языке слова вышеуказанного рода оканчиваются на гласный звук, что более характерно для существительных женского рода, чем мужского, что и повлияло на выбор испытуемыми женского рода.

Ненормативное определение рода словесных стимулов французского языка составило 10 %. Ошибочные ответы во французском языке детерминированы в первую очередь языковой формой существительного, отсутствием четко выраженных морфологических и/или словообразовательных показателей рода, неоднозначностью соотнесения окончаний и суффиксов с грамматическим родом. При определении рода слов русского языка ошибки обусловлены главным образом их семантическим значением, ассоциативными связями с представителями мужского или женского пола.

А. Н. Русак

РАЗВИТИЕ ИНТЕРНЕТ-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В новых экономических условиях развития общества возрастает значение информационной инфраструктуры, в которой важную роль играют информация и знания. Предпринимательская деятельность приобретает новые формы и черты. По мере внедрения и распространения новейших информационных технологий происходит как создание новых предприятий, ориентированных только на интернет-бизнес, так и использование традиционными предприятиями элементов интернет-предпринимательства. Каждый начинающий интернет-предприниматель, основываясь на анализе ценностных предложений, создает индивидуальный проект с индивидуальной стратегией и системой получения дохода, используя интернет-технологии как инструмент для привлечения клиентов, осуществления сделок продажи в интернет-магазинах, а также создания информационных, контентных сайтов.

Развитие получает предпринимательство в сегменте C2C (различные шеринг-сервисы и платформы, электронные доски объявлений; электронные аукционы, реклама в соцсетях). Этот процесс в сегменте B2B (охватывающего создание специализированных интернет-магазинов; отраслевых интернет-порталов) сдерживается отсутствием полноценно функционирующего электронного документооборота, а также механизма использования электронной цифровой подписи.

Создание новых бизнес-предложений, позволяет использовать такие технологии для бизнеса, как Customer-to-Machine (C2M), Machine-to-Customer (M2C), Machine-to-Machine (M2M), объединяющие клиентов и информационные технологии с целью дальнейшей автоматизации бизнес-процессов.

Совершенствование информационных технологий способствовало активизации бизнеса в сегменте B2C. В Республике Беларусь на 01.01.2019 г. зарегистрировано 19,4 тыс. интернет-магазинов, за 2018 г. их количество увеличилось на 20 % (для сравнения, 16,5 тыс. интернет-магазинов – в 2015). Лидирующую позицию по количеству зарегистрированных интернет-магазинов по состоянию на 01.01.2018 г. занимает Минск и Минская

область (79,41 % от общего числа интернет-магазинов). Доля интернет-торговли в розничном товарообороте на начало 2018 г. составляла 3,4 % (при общемировом показателе доли интернет-торговли – 7 %). По сравнению с данными зарубежной статистики объемы онлайн-покупок все еще незначительны для сферы торговли Беларуси.

Необходимым является совершенствование механизма регулирования интернет-бизнеса, учитывающего интересы как предпринимателей, так и государства. Факторами, способствующими развитию интернет-предпринимательства являются: поддержка на законодательном уровне предпринимателей; расширение перечня товаров, разрешенных для реализации; развитие интернет-магазинов в союзе с интернет-площадками. Для этого, в частности, может быть создана система действующего механизма применения электронного документооборота; средств индивидуальной защиты данных, цифровой идентификации.

В связи с постоянным развитием интернет-технологий, портрет интернет-покупателя также меняется. Доступ к Интернету имеют 73,5 % домашних хозяйств (среднее значение этого показателя в мире составляет 52,3 %). Сегодня в Беларуси услугами Интернета пользуется 74 % населения в возрасте 6–72 г., из них 73 % заходят в Сеть ежедневно. Отмечается тенденция увеличения числа интернет-пользователей – потенциальных покупателей, использующих мобильные онлайн-технологии, в связи с чем наблюдается трансформация потребления. Условно покупателей можно разделить на онлайн-покупателей; оффлайн-покупателей; и покупателей, сочетающих онлайн- и оффлайн-взаимодействие. Характерным является изменение потребительского поведения: желание покупателей синхронизировать традиционные формы покупки с возможностями интернет-технологий.

Развитие интернет-предпринимательства невозможно без повышения уровня цифровой грамотности населения. Анализируя состояние отечественного рынка образовательных услуг для отдельных целевых групп, можно констатировать отсутствие комплексного подхода к системе дополнительного образования в сфере цифровой экономики в соответствии с современными реалиями. Цифровая грамотность все еще является развивающейся концепцией, в которую постоянно должны вноситься изменения. Количество пользователей Интернета увеличивается, однако анализ возрастной структуры абонентов свидетельствует, что в настоящее время, как и в предыдущие годы, сохраняется актуальность вопроса увеличения количества абонентов в возрастной группе старше 65 лет. Распределение населения по возрастным группам в Республике Беларусь в 2018 г. представлено следующим образом, все население – 9 491 823 чел., из них: в возрасте 60–64 г. – 621 451 человек; 65–69 лет – 499 210 человек, 70 лет и старше – 920 451 человек. Доступ к Интернету по возрастной группе 65–72 г. в 2017 г. имели 27,9 % пользователей (22,6 % в 2016 г.; 18,4 % в 2015 г.; 16,3 % в 2014 г.; 9,1 % в 2013 г.). Достаточно низкая доля интернет-пользователей среди людей старше 65 лет отличает Республику Беларусь от стран Евросоюза, что связано также с личными установками и предпочтениями граждан.

Среди основных причин недостаточной востребованности программ обучения среди лиц старшего поколения можно выделить: психологические и эмоциональные препятствия, отсутствие интереса; технические барьеры, недостаточная осведомленность о возможностях устройств; отсутствие доверия, опасение за собственную безопасность; неуверенность населения в своих знаниях в области цифровой экономики; отсутствие знаний о широком спектре возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями и другие. Социально-экономические возможности использования цифровых сервисов не освещаются в достаточной степени, что требует проведения мероприятий, способствующих повышению осведомленности о преимуществах получения новых знаний и использования технологий.

Интернет-предпринимательство становится одним из приоритетных направлений бизнеса также и для современной молодежи, которая заинтересована в интернет-бизнесе и активно пользуется его услугами. Расширение перечня дисциплин по этому направлению в университетах позволит повысить информированность молодежи в отношении развития малого предпринимательства в интернет-пространстве, что является важной задачей в условиях построения информационного общества.

Уровень образовательных программ и методы обучения необходимо адаптировать под потребности целевой аудитории. Таким образом, можно говорить о выделяющихся противоречиях: нарастающие требования к повышению уровня цифровой грамотности населения и достаточно низкий уровень ее сформированности. Развитие цифровой грамотности населения не может происходить отдельно от согласования с системой образования, социальными параметрами и культурными ценностями общества. Реализацию программ развития цифровой грамотности населения в различных специализированных областях может осуществляться: на базе высших и средних учебных заведений как разработка программ дополнительного профессионального образования, вовлекая студентов и преподавателей; на корпоративном уровне, на базе отдельных предприятий как проявление социальной ответственности бизнеса.

В настоящее время, когда в условиях цифровизации, реструктуризации подвергаются целые отрасли экономики, бизнесу надо переопределять свои позиции, если он стремится создать эффективную интернет-бизнес-модель. Преимуществами интернет-предпринимательства можно считать: создание площадки для реализации возможностей независимо от расположения в географическом пространстве, нейтрализуя фактор расстояния и времени; быструю реакцию на спрос; открытие широких возможностей по рекламе продукции на динамично растущем рынке интернет-рекламы; создание новых бизнес-моделей и схем, новых возможностей ведения бизнеса, новых продуктов и услуг; удовлетворение потребностей покупателей, посредством персонализации товаров и услуг; скорость и оперативность в сотрудничестве и взаимодействии с помощью интернет-технологий.

Поддержка интернет-инициатив на законодательном уровне будет способствовать внедрению инноваций, формирующих благоприятные условия для успешного развития бизнеса.

ВОСПРИЯТИЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ПРОБЛЕМА УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЕМЫХ

Эффективность учебного процесса обеспечивается тесной взаимосвязью процесса обучения и одновременного изучения тех, кого обучают. Можно, конечно, обучать и без учета их индивидуальных особенностей в усвоении учебного материала. Но, следуя в этом направлении, мы рискуем превратить обучение иностранному языку в процесс, лишенный самодвижения из-за непонимания учащимися причин возникающих затруднений. Вот почему невысокая эффективность выполнения заданий по французскому языку (изложение, диктант, лексико-грамматический тест, аудирование) побудило прийти к мысли, что возможной причиной может оказаться недостаточная устойчивость и концентрация внимания на выполняемой деятельности.

В житейском плане внимание представляется простым явлением, которое знакомо и понятно каждому, кто учился в школе. Слова учительницы «Внимание на доску», «Обратите внимание на это высказывание известного писателя» лишь подчеркивали тривиальность феномена. И редко кто склонен задуматься о том, что невнимательность при выполнении ряда видов деятельности чревато самыми тяжелыми последствиями. Водитель, например, может не справиться с управлением, альпинист – сорваться со скалы, вратарь – пропустить мяч в свои ворота. Внимательно-сознательное обучение как умение сосредоточиться на настоящем стимулирует удовольствие от обучения и повышает его эффективность, но требует повышения активности мозговой деятельности; общее количество энергии, которая может быть использована в некоторый момент времени, как правило, ограничено.

Одной из проблем, с которой сталкиваются преподаватели французского языка, является, согласно нашим наблюдениям, восприятие на слух числительных, имеющее место не только на начальном этапе обучения, но и на более продвинутых этапах. Вот это типичное затруднение явилось стимулом для организации исследования, в котором бы решались одновременно две задачи: изучение устойчивости внимания студентов, с одной стороны, и эффективность восприятия числительных на французском языке, с другой. Подобной методики в литературе, естественно, обнаружить не удалось, зато в фокусе внимания оказалась известная методика «Корректирующая проба», послужившая в качестве отправной точки для разработки нашей экспериментальной методики. В оригинальной методике испытуемые получают бланк со случайным набором букв, среди которых надо как можно быстрее зачеркивать две указанные экспериментатором буквы, тогда как в нашем случае вместо письменного варианта был предложен устный: обучаемым предлагалось воспринимать на слух французские слова, среди которых звучали и числительные, которые требовалось записать в виде цифр. В качестве примера приводится экспериментальный материал, предлагавшийся в течение первых двух минут.

Mousse, oie, 20, muguet, patte, 16, drame, caravane, banane, 6, rose, valise, vase, 60, bal, navire, 2, devoir, bataille, 3, 5, duel, langue, banquet, 38, roi, orange, 15, litre, 1, eau, mer, 0, bouc, jasmin, terre, table, 8, 3, droit, pluie, bal, 14, temps, 30, dame, blonde, fois, 40, mort, question, 50, examen, an, docteur, heure, 17, 9, calcul, cuisine, buffet, 18, jour, fois, femme, 47/minute/paire, chose, 5, craie, mot, 7, fille, fleur, table, 15, plaisir, 3, arbre, mer, avion, balcon, fils, 4, jour, film, cadre, fait, 8, stylo, taxe, balle, 16, acteur, 50, palais, pause, 12, docteur, 11, hasard, 1, maison, lapin, 6, soupir, monsieur, signe, 60, homme, station, 9, femme, 2, bar, douceur, 40, rue, moment, 13, monde, article, 0, chance, bruit, heure, 14, veine, 20, travail, 10.

Весь эксперимент длился пять минут; после каждой минуты следовала команда «minute», означавшая, что студентам нужно сделать соответствующую пометку на бланке. Чтобы впоследствии можно было оценить динамику устойчивости внимания каждого участника исследования. Темп произнесения экспериментального материала составил 70–80 слов в минуту. Обработка полученных материалов позволила установить количество адекватно воспринятых студентами числительных. Учитывалась также результативность их учебной деятельности (табл.).

Устойчивость внимания и результативность учебной деятельности

Год обучения								
1-й			2-й			3-й		
№ испытуемого	Кол-во чисел, %	Балл по фр. языку	№ испытуемого	Кол-во чисел, %	Балл по фр. языку	№ испытуемого	Кол-во чисел, %	Балл по фр. языку
1	44	3,0	1	86	4,3	1	97	9,0
2	32	3,5	2	93	6,2	2	98	6,5
3	78	7,5	3	77	4,3	3	96	8,5
4	62	4,5	4	58	6,7	4	84	7,0
5	54	5,0	5	65	3,6	5	90	7,0
6	67	8,0	6	96	7,0	6	95	9,9
7	64	7,0	7	74	6,0	7	97	8,0
8	60	6,5	8	81	5,3	8	97	6,5
			9	97	7,7	9	98	9,0
			10	99	7,3	10	50	4,5
			11	88	5,7	11	98	9,0
			12	91	7,7	12	75	5,5
			13	83	5,3	13	85	6,0
						14	91	8,0
						15	94	6,5
М	57,6	5,62	М	83,7	5,93	М	89,7	7,39

Обратим внимание на взаимосвязь между устойчивостью внимания испытуемых, которая нашла отражение в количестве адекватно воспринятых чисел (в процентном отношении к общему предъявляемому их количеству),

и результативностью учебной деятельности, оцененной по выполнению нескольких требуемых программой заданий. На первом году обучения коэффициент ранговой корреляции оказался равным 0,829, на втором – 0,711, на третьем – 0,604. Учитывая, что величина этого коэффициента варьируется в пределах от -1 до $+1$, можно заключить, что между двумя изученными величинами существует достаточно тесная взаимосвязь. Само собой разумеется, что на первом году обучения величина коэффициента оказалась хотя и весьма высокой, но ее нельзя признать статистически значимой из-за небольшого количества участников исследования. Но два других показателя (второй и третий годы обучения) – свидетельство того, что предложенная методика может служить надежным предиктором эффективности учебной деятельности: более высокие показатели устойчивости и концентрации внимания чаще свойственны тем, у кого и более высокие результаты выполнения заданий по французскому языку. Иначе говоря, возможный путь повышения эффективности усвоения французского языка лежит в совершенствовании внимания обучаемых.

Анализ индивидуальных показателей устойчивости внимания свидетельствует о том, что наиболее заметные его колебания от первой минуты до пятой свойственны студентам первого года. В дальнейшем эти показатели становятся достаточно устойчивыми у абсолютного большинства испытуемых. Сравнение показателей устойчивости внимания среди студентов первого, второго и третьего годов обучения также показало, что соответствующие результаты оказались самыми низкими именно на первом году. Причина видится в ограниченности опыта восприятия числительных на французском языке, подтверждая тем самым мысль о том, что устойчивость внимания зависит от условий деятельности. Заметный скачок в этом отношении имеет место на втором году обучения, который, однако, не сопровождается заметным ростом результативности в выполнении заданий на французском языке. К третьему году количество адекватно воспринятых числительных возросло не столь резко, как на втором, но зато обнаружился скачок в эффективности выполнения экзаменационных заданий. Можно предположить, что в результате более продолжительной речевой практики у студентов третьего года обучения числительные начинают буквально «выступать вперед» из предъявляемого на слух экспериментального иноязычного материала.

А. В. Савчук

СПЕЦИФИКА ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

Устный перевод является одним из древнейших средств, обеспечивающих вербальную коммуникацию между представителями разных народов. Сегодня, в XXI веке, несмотря на возрастающую эффективность систем машинного перевода, говорить о возможности полной замены переводчика-человека искусственным интеллектом достаточно преждевременно. Именно

поэтому актуальными вопросами науки по-прежнему остаются проблемы отбора и подготовки будущих специалистов переводческой сферы, а также оптимизация и оценка качества их деятельности.

Одним из устоявшихся взглядов на перевод является его понимание как устноречевой деятельности, включающей рецептивные и продуктивные операции с двумя знаковыми системами. Вместе с тем современными исследователями, помимо двух физически наблюдаемых фаз, отдельно выделяется также «внутренняя» стадия перевода – непосредственный переход от выражения мысли на одном языке к перевыраженной форме на языке перевода. Долгое время считалось, что перевод может осуществляться напрямую, т.е. путем транспонирования смысловых единиц из одной знаковой системы в другую на основе ранее установленных правил или в результате эвристического поиска. В то же время многие видные классики советской (Л. С. Бархударов, А. Ф. Ширяев) и западноевропейской (Д. Селескович, М. Ледерер) переводоведческих школ разделяли идею о том, что в ходе своей деятельности переводчик ориентируется не на знаковую оболочку каждого речевого отрезка, а на переданный в нем *смысл*. Новейшие данные исследований в области психологии речи показывают, что репрезентация мысли на родном и иностранном языках может включать в себя образный (зрительный), вербальный (знаковый) и эмоциональный компоненты. Экспериментальные данные работ по проблеме речемыслительной деятельности на родном и иностранном языках (Н. Т. Ерчак, Е. С. Краус) хорошо согласуются с ранее известными самонаблюдениями устных и письменных переводчиков, которые, по их словам, воспринимали зрительные образы описываемых в тексте событий.

Полиmodalный характер информации, которой оперирует переводчик, предполагает особую организацию когнитивных механизмов ее переработки. В рамках современного информационно-когнитивного подхода принято говорить о взаимодействии двух типов обработки информации – «сверху-вниз» (top-down) и «снизу-вверх» (bottom-up). Первый тип заключается в последовательном переходе от цельного восприятия информации к анализу отдельных ее частей и деталей, т.е. является комплексом дедуктивных операций. Второй тип информационной переработки основан на восприятии отдельных частей стимула, из которых впоследствии создается восприятие предмета в целом, т.е. индукция. В течение процесса устного перевода само понимание текста оригинала так же, как и порождение текста перевода, являются результатом интеракции входящей и нисходящей линий обработки. Общепринято полагать, что тенденция к нисходящей обработке свойственна переводчикам с более высоким уровнем владения экстралингвистическим материалом и предметом в целом так как они ориентируются на общие идеи высказывания и интегрируют их с предыдущим опытом, а «спускаются» на уровень языковых структур лишь при непосредственном порождении текста перевода. У переводчиков на начальном этапе подготовки в силу отсутствия опыта и недостаточной упрочненности связей лексиконов двух знаковых систем прослеживается склонность к «нисходящему» типу обработки –

анализу всех поступающих стимулов и выстраивания из них более-менее дискретных и цельных единиц понимания для дальнейшего перевода. В условиях устнопереводческой деятельности оба типа переработки обладают некоторыми дополнительными функциями. Нисходящий процесс обработки создает возможности смыслового предвосхищения (антиципации) высказывания, а восходящие процессы обеспечивают контроль и мониторинг целевого сообщения с точки зрения его лексико-грамматической правильности (С. Калина).

Логично полагать, что успешность обработки информации определяется во многом эффективностью функционирования познавательной системы, представленной рядом познавательных процессов. Опираясь на это положение, мы высказали предположение, что успешность переводческой деятельности может быть соотнесена с продуктивностью определенных когнитивных процессов. Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование, предусматривающее обзор литературы по проблеме и лабораторный эксперимент с участием 51 студента МГЛУ 2 и 4 курсов. Согласно имеющимся теоретическим данным наиболее значимыми когнитивными компонентами речемыслительной деятельности переводчика являются мыслительные операции, рабочая память и контроль внимания. Диагностика мыслительных и мнемических операций предусматривала учет трех специфических для устнопереводческой деятельности условий предъявления информации: однократное восприятие на слух и использование вербального материала на двух языках, образующих переводческую пару (англо-русский перевод). Образцом для разработки вербальных методик диагностики мыслительных операций обобщения, сравнения, абстракции и классификации послужили визуальные методики «Сложные аналогии» (Э. А. Коробкова), «Исключение лишнего» (Б. В. Зейгарник, С. Я. Рубинштейн). В качестве оценки эффективности выполнения заданий, направленных на диагностику операций мышления, вычислялся процент правильно выбранных/оцененных элементов. Основанием для используемой методики диагностики рабочей памяти послужили тесты на «оперативный объем» хранения и обработки информации (span test), разработанные М. Данеман и Г. Вотерс для разных форм речевой деятельности. Продуктивность рабочей памяти оценивалась средним арифметическим значением процента фраз, правильно оцененных с точки зрения «истинности/ложности»; процента воспроизведенных конечных слов в каждой из фраз и процентного соотношения значения последнего блока, полностью воспроизведенного испытуемым, и максимального блока. Контроль внимания рассматривался нами как общий модально-неспецифический компонент познавательной деятельности, что подтверждено рядом актуальных работ в том числе в области нейровизуализации активности не специализирующихся в языковой обработке лобных долей головного мозга в процессе перевода (Ю. Ринне). В качестве методики диагностики переключаемости и гибкости исполнительного контроля внимания был использован компьютерный вариант невербального «Висконсинского теста сортировки карточек» (Э. Берг). В задании оценива-

лись общее количество правильных сортировок (ответов), процент ошибок, связанных с неспособностью перейти на новое условие, и процент правильных ответов, следующих три и более раза подряд.

Показатели выполнения вербальных и невербальных заданий, диагностирующих эффективность процессов памяти, внимания и мышления, были соотнесены с качеством устного последовательного перевода с английского языка на русский. Качество устного перевода, выполненного испытуемыми, оценивалось как степень приближенности к переводу-эталону, осуществленного группой профессиональных переводчиков. Корреляции между успешностью выполнения заданий и качеством перевода оказались в пределах 0,55–0,7 (при $p < 0,01$) в разных группах испытуемых. Примечательно то, что варианты методик на английском языке имели более выраженную взаимосвязь с переводом по сравнению с аналогичными заданиями на русском языке. Данный факт объясняется тем, что исходным языком в учебном переводе являлся английский, и понимание материала на этом языке зачастую вызывало наибольшие затруднения как при переводе, так и при выполнении заданий. Наиболее сильная корреляционная зависимость была обнаружена между показателями качества перевода и продуктивности рабочей памяти ($r > 0,6$). Это может быть интерпретировано тем, что примененная методика в адаптированной для задач исследования форме в наибольшей степени соответствует специфике самого процесса перевода с точки зрения многокомпонентной обработки информации на слух. Специфика перевода как процесса обработки информации заключается в его содержательной стороне – необходимостью использовать две знаковые системы, задействовать ранее усвоенную информацию и контекст, репрезентированные в невербальной форме. Дополнительной сложностью является слитность рецептивных и продуктивных операций в процессе самой речевой деятельности и временное ограничение на их реализацию.

Развитие когнитивных процессов, таким образом, выступает в качестве одного из ключевых условий формирования компетентного специалиста в области межкультурной коммуникации. Дальнейшего изучения требуют индивидуальные особенности переводчика (половозрастные, мотивационные, социальные и т.д.), определяющие динамику протекания, продуктивность и результативность когнитивных процессов, обеспечивающих переработку информации.

Л. Г. Шнаревич

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ СТИЛЬ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Основной целью современного образования является воспитание личности и формирование у нее потребности и способности к дальнейшему профессиональному росту, что невозможно без осознания личностью своих возможностей и сильных сторон. В данном контексте основной задачей представляется повышение самостоятельности личности.

Несомненно, важным аспектом самостоятельности в учебной деятельности является знание обучающимся своего стиля учения, который стихийно или целенаправленно формируется в процессе познавательной деятельности. Стили учения рассматриваются как проявления персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации (М. А. Холодная).

Персональный познавательный стиль представляет собой иерархически организованную гибко изменяющуюся форму интеллектуального поведения. Персональный познавательный стиль личности складывается из стилей кодирования информации; стилей переработки информации (когнитивных стилей); стилей постановки и решения проблем (стилей мышления); стилей познавательного отношения к миру.

Стили кодирования информации – это субъективные средства, с помощью которых в ментальном опыте человека воспроизводится окружающий мир. Были выделены три основные сферы «сенсорного опыта» человека: *визуальная, аудиальная, кинестетическая*. Соответственно, разные люди преимущественно принимают и перерабатывают информацию о своем окружении визуально (с помощью перцептивных или мысленных зрительных образов), аудиально (посредством слуха) и кинестетически (через осязание, обоняние и другие чувственные впечатления).

Когнитивные стили – это собирательное понятие для относительно устойчивых способов познавательной деятельности, познавательных стратегий, заключающихся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемах ее воспроизведения и способах контроля.

Стили постановки и решения проблем (или стили мышления) – это индивидуально-своеобразные способы выявления и формулирования проблемной ситуации, а также способы поиска средств ее разрешения. Факты свидетельствуют, что разные люди в одном и том же проблемном поле видят разные проблемы, определяют их в разных терминах и в разном содержательном контексте, используют различные методы их решения.

Стили познавательного отношения к миру (эпистемологические стили) – это индивидуально-своеобразные формы познавательного отношения к окружающему миру и самому себе как субъекту познавательной деятельности.

Персональный познавательный стиль складывается по мере освоения субъектом разных видов стилевого поведения, поэтому его уже нельзя рассматривать как характерное для данного человека одномерное, устойчиво доминирующее предпочтение в виде преимущественного использования определенного способа познания. Будучи неотрывно связанным с процессом интеллектуального роста личности, персональный познавательный стиль на каждом этапе онтогенеза представлен на определенном уровне его сформированности, выступая в пределе своего развития как иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма индивидуального интеллектуального поведения.

Применительно к изучению иностранного языка персональный познавательный стиль можно рассматривать как интеллектуальный потенциал, который может облегчить процесс овладения иностранным языком, особенно это касается организации самостоятельной работы. В данном контексте важными представляются два основных момента: во-первых, необходимо формировать у студентов, изучающих иностранный язык, рефлексивные способности, позволяющие понимать и анализировать собственные особенности интеллектуальной деятельности. Второй важный момент связан с необходимостью развития способности использовать нетипичные для студента способы познавательной деятельности, что развивает гибкость интеллектуального поведения.

С целью изучения индивидуальных особенностей познавательной деятельности нами было проведено пилотажное исследование стилей учения студентов факультета английского языка. В исследовании приняли участие 60 студентов второго курса. Для определения индивидуального стиля учения использовался тест британских психологов П. Хони и А. Мамфорда, позволяющий выделить четыре основных стиля учения: Деятель, Мыслитель, Теоретик и Прагматик. Интерпретация результатов тестирования выявила доминирование двух стилей учения: Деятель (33 % испытуемых) и Прагматик (47 % от общего числа испытуемых). Данный результат вполне согласуется со спецификой познавательной деятельности при изучении иностранного языка, которая имеет ярко выраженный практический характер.

С целью формирования альтернативных способов интеллектуальной деятельности мы предприняли попытку развития у студентов теоретической составляющей индивидуального стиля учения. Так, на семинарских занятиях по психологии практиковался прием свободных высказываний обучающихся, например, высказывание о роли конкретных познавательных процессов в изучении иностранного языка с последующей оценкой этого высказывания другим студентом.

Следует подчеркнуть, что, зная свои индивидуальные стилевые особенности, студент имеет возможность организовать собственную деятельность по изучению иностранного языка таким образом, чтобы максимально использовать сильные стороны стиля и развивать слабые.

Т. А. Дерман

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ ПО-БРИТАНСКИ

Великобритания была одной из первых европейских стран, взявших на вооружение политику мультикультурализма. Распад колониальной британской империи побудил выходцев из бывших колоний, знакомых с британской системой управления, стремиться в метрополию в поисках высокого уровня жизни, политической стабильности, возможности получения доступа к системе социального обеспечения, гарантии демократических прав, предусмотренных целым рядом законодательных актов, принятых британским парламентом, которые предполагают недопущение любых форм дискриминации по национальному или расовому признаку. Знание языка и культурных традиций страны способствовало более успешной адаптации этой волны иммигрантов к жизни базового сообщества.

Мирное время делает людей большими интернационалистами, готовыми воспринимать других людей, нации более терпимо. Более того, улучшение экономической ситуации в стране делает коренных жителей более избирательными на рынке труда и стимулирует потребность в притоке рабочей силы, готовой к низкооплачиваемому, неквалифицированному труду.

Либеральное отношение к иммиграции в послевоенный период, обусловленное нехваткой рабочих рук, сменилось в 80–90-е годы акцентом на диверсификации источников и категорий иммигрантов. В британском обществе появились настроения, в соответствии с которыми британцы считают, что они уже живут «на перенаселенном острове», а иммиграция представляет собой угрозу британской идентичности. Лидер консерваторов М. Тэтчер открыто высказывала опасение о том, что «британцы могут быть поглощены людьми с другой культурой».

Лояльное отношение лейбористов к притоку иммигрантов, обусловленное их ставкой на поддержку данной категорией населения в избирательной кампании, также претерпело изменение в связи с необходимостью учитывать изменение настроения в среде базового сообщества.

Хотя начиная с послевоенного периода, отмеченного значительными изменениями в социальной, политической и культурной жизни страны, с постоянно меняющейся структурой населения, было трудно определить, что такое Британия, а понятие «британскость» не означает единой культуры. В данных условиях взятая на вооружение политика мультикультурализма представлялась разумной основой сосуществования различных малых сообществ в пределах базового сообщества.

Вопрос взаимоотношений и взаимодействия этнических меньшинств и базового сообщества является объектом обсуждений и дебатов на всех уровнях политической и социальной жизни общества. Предпринимаются

попытки уравнивать законные требования базового сообщества и иммигрантов и создать условия для совместного существования на основе сотрудничества в соответствии с ценностями либерального общества.

Вопрос отношения к иммигрантам и государственной политике мультикультурализма часто способствует поляризации политического спектра. Для одних мультикультурализм является сутью современного либерального общества, для других – способствует появлению разделенного нестабильного общества. Мультикультурализм, понимаемый как «принятие базовым сообществом входящего этноса, но либо с потерей, либо сохранением этнокультурного лица», предполагает равенство интересов всех сторон, сочетание уважения к разнообразию с уважением к общим демократическим ценностям.

Говоря о провале политики мультикультурализма в Великобритании, которую британское правительство проводило с 60-х годов и которая основывалась на принципах права всех групп в Британии жить в соответствии со своими традиционными ценностями, Д. Кэмерон, на конференции по безопасности в Мюнхене, сказал, что эта политика потерпела провал, так как не обеспечила продвижение чувства общей идентичности, сосредоточенной на таких ценностях, как права человека, демократия, социальная интеграция и равенство перед законом. Именно провал данной политики «умывания рук от проблем», по его мнению, привел к радикализации части мусульманского населения и поощрял их к обособленной жизни как друг от друга, так и остального общества.

В современном контексте в Британии делается упор не на помощи преследуемым и нуждающимся в помощи и поддержке, а на решении собственных проблем и интересов. «Мы должны привлекать в страну самых умных и лучших», «обеспечить доступ в страну для квалифицированных и высококвалифицированных рабочих, отвечающих потребностям Британии», заявляет нынешний премьер-министр страны – Тереза Мэй.

Процессы глобализации и либерализации потребовали от стран и сообществ новых подходов к решению проблем взаимоотношения базового сообщества различных стран и сообщества меньшинств, выражающих желание стать его частью. Основные концепции равенства, интеграции, идентификации, ассимиляции не только подвергаются тщательному рассмотрению и толкованию, но и используются при выработке основополагающих принципов существования мультикультурных сообществ. Понимание различных аспектов трактовки данных принципов, с одной стороны, и необходимости их соблюдения всеми частями общества, с другой, является залогом его успешного функционирования как исторического политического единства, связанного бесчисленным множеством формальных и неформальных связей.

Понятие идентификации предполагает, что сообщество меньшинств принимает на себя определенные обязательства существования в базовом сообществе, его члены ведут себя и относятся с уважением к его ценностям. Моральный аспект доброжелательного отношения является чрезвычайно

важным. Идентификация не предполагает ассимиляцию сообщества меньшинств, под которой понимается полное поглощение малых сообществ культурой базового сообщества и, следовательно, потерю культурной идентичности. Понятие ассимиляции (понимаемой как приоритет базового сообщества и стирание особенностей входящего этноса) несостоятельно не только с точки зрения его противоречия либеральному обществу, но и как противоречащее идентификации и могущее породить дискриминацию и даже преследование. Понятие интеграции (понимаемой как примат базового сообщества, но предполагающей терпимость к особенностям входящего этноса) предполагает, что иммигранты не должны жить как изолированные, самодостаточные сообщества. Они должны стремиться приобрести необходимую степень компетенции относительно жизни в базовом сообществе. Но равно как и уважение к праву малых сообществ на собственную идентичность со стороны базового сообщества, малые сообщества должны уважать право своих членов на выбор, если они предпочтут принять какие-либо культурные или иные ценности базового сообщества.

Многие из принципов, которые члены общества должны соблюдать для успешного сосуществования, базируются на концепции равенства. В условиях мультикультурного общества это предполагает отсутствие дискриминации по любому из аспектов жизни общества, взаимоуважение, проявляющееся в признании национальной идентичности членов сообщества на всех уровнях общественной жизни. Однако, если некоторые из ценностей и практик общественного поведения являются неприемлемыми, они подлежат изменению путем общественного договора и, при необходимости, с помощью закона. Базовое сообщество и сообщество меньшинств должны соблюдать взаимные обязательства и стремиться к построению общества, основанного на принятии многообразия форм существования его членов.

В определенной степени именно несостоятельность в реализации политики мультикультурализма в Великобритании, которая исторически является мультикультурной страной, вызвала существующие проблемы в реализации выхода Британии из Европейского союза и отсутствие консенсуса внутри Соединенного Королевства по данному вопросу.

Т. А. Дерман, К. Осадчая

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ НАИМЕНОВАНИЙ АМЕРИКАНСКИХ ШТАТОВ

Словообразовательный и коннотативный аспекты именований американских штатов рассматривались многими учеными, но до сих пор этот вопрос остается актуальным и может быть темой исследования.

Язык, служащий инструментом для общения между людьми и коллективами, средством познания и отражения мира, находится в постоянном движении, изменяется для того, чтобы отразить изменяющуюся картину мира и удовлетворить потребности носителей языка. Развитие языка осуществляется

на всех уровнях: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом и т.п. Однако, говоря о динамике и изменениях в языке, мы относим эти явления прежде всего к лексическому составу как наиболее открытой и динамичной подсистеме языка.

Лексический состав английского языка продолжает обновляться и пополняться новыми единицами. Пополнение словарного состава идет не только за счет заимствований разного рода, в том числе и калек, т.е. создания новых слов по моделям другого языка с помощью перевода морфем, но и за счет «внутренних ресурсов» языковой системы – словообразовательных процессов и переосмысления уже существующих значений (вторичной номинации).

Американские наименования обладают большим разнообразием форм. Именно на базе американской топонимии (совокупность географических названий в определенной стране, местности) появляется возможность рассмотреть процесс актуального словообразования.

Один из основных процессов, сопровождающих становление топонимии новой территории, заключается во взаимовлиянии разных топонимических систем – новой и старой. На территории, которую в конце XVI в. начали колонизировать англичане, обитали многочисленные индейские племена со своей культурой и языками и, следовательно, со своей системой наименований. Кроме того, в Америке имелись колонии не только Англии, но и других европейских государств – Франции, Испании, на территории страны жили выходцы из Шотландии, Ирландии, Норвегии, Германии и т.п. Взаимодействие данных групп, а, следовательно, и языков, возникшее в Америке, естественно, сказалось и на формировании топонимической системы. Кроме языков индейской группы, к основополагающим языкам следует отнести также испанский, голландский, французский. Степень заимствования иноязычных названий и их влияние на создание новых американских топонимов в разных географических регионах различны.

Словообразовательный аспект образования наименований американских штатов лежит в использовании следующих моделей: сложение (существительное + существительное), аффиксация, в том числе с использованием полуаффиксов, а также топонимическая конверсия и двухсловные и трехсловные словосочетания-прозвища.

Что касается коннотативного аспекта, то коннотация рассматривается как дополнительная информация, касающаяся ситуации, участников общения, а также их отношения к предмету общения.

В коннотацию включается любой компонент, который дополняет предметно-понятийное (или денотативное), а также грамматическое содержание языковой единицы и придает ей экспрессивную функцию на основе сведений, соотносимых с культурно-историческим, мировоззренческим знанием говорящих на данном языке, с эмоциональным или ценностным отношением говорящего к обозначаемому или со стилистическими регистрами, характерными условиями речи, социальными отношениями участников речи и т.п.

Коннотации очень непостоянны и изменчивы, сильно различаются у совпадающих или близких по значению слов разных языков или даже одного и того же языка.

В свою очередь номинация понимается как процесс языкового воплощения предметов окружающего мира, ситуаций, явлений. Номинация отражает результаты осмысления фрагментов окружающей деятельности, причем с изменением факторов, влияющих на развитие языка, меняется как количество номинативных единиц, так и их активность в процессе именовании.

Таким образом, мы пришли к выводу, что некоторые именования американских штатов обладают ярко выраженной положительной коннотацией, обычно ассоциируются с небольшим американским городком, тихим и уютным, с символической птицей или растением. К ассоциациям, которые вызывает прозвище того или иного штата в массовом сознании американцев, следует отнести особенности нравов и обычаев их населения. Имеются прозвища шутливо-иронического или презрительно-пренебрежительного характера. Следует отметить, что причины, порождающие те или иные названия, в основном, являются историческими или социальными и, как правило, они образны и эмоционально окрашены.

История каждого штата велика и многообразна. Появляясь в разные периоды времени, географические именования американских штатов, в том числе и прозвища штатов внесли значительный вклад в национальную культуру США. Все штаты США приняли официальные прозвища – это описательное название штата, используемое как дополнение к основному имени. Известно, что кроме официального прозвища, жители каждого штата в Америке имеют свои традиционные собирательные неофициальные прозвища.

Т. А. Дерман, А. Разумова

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИММИГРАНТОВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Проблема интеграции иммигрантов в мультикультурные общества является актуальной в современном мире. Мультикультурная модель руководства культурным разнообразием, принятая западными странами, призвана создать условия для успешной инкорпорации иммигрантов в базовое общество.

Концепция мультикультурализма, появившаяся впервые в Канаде в конце 1960-х годов, через два десятилетия получила широкое распространение и в Европе. Великобритания являет собой яркий пример воплощения в жизнь модели «жесткого» мультикультурализма: в стране была не только разработана и активно внедрялась широкая система мер по поддержке национальных меньшинств с целью сохранения ими самобытности, культуры, традиций и обычаев, но и принят целый ряд законов, направленных на недопущение любых форм дискриминации по национальному или расовому признакам.

Главным адептом мультикультурной идеологии в Великобритании является Лейбористская партия. На протяжении нескольких десятилетий она последовательно и весьма активно отстаивала мультикультурализм как главный принцип, на котором, по замыслу идеологов этой партии, должно основываться «постнациональное и постколониальное британское общество».

По мнению многих экспертов, одной из причин активного продвижения лейбористами мультикультурализма в качестве главной модели интеграции иммигрантов в Великобританию, особенно в последние два десятилетия, является серьезная зависимость Лейбористской партии от голосов иммигрантов на местных и национальных выборах.

Самой активной частью иммигрантского сообщества в Великобритании являются мусульмане, и именно на них в первую очередь делают ставку лейбористы. Однако после того, как Великобритания заявила о своей поддержке США, развязавших войну в Ираке и Афганистане, отношения между Лейбористской партией и мусульманами испортились. Симпатии мусульманских избирателей сместились от лейбористов к либерал-демократам. Начиная с 2003 г. резко увеличилось число мусульман, вступивших в ряды этой партии. Объясняется это в первую очередь тем, что либерал-демократы заняли активную позицию по вопросу о войне в Ираке и осудили ее.

После террористической атаки на США 11 сентября 2001 г. и на Великобританию 7 июля 2005 г., когда отношение коренных британцев к мусульманам резко ухудшилось, часть лейбористов изменила свою позицию в отношении мультикультурализма и в этом вопросе стала сближаться с консерваторами, выступающими за ассимиляцию иммигрантов и призывающими к социальной сплоченности и укреплению национального единства.

Спустя почти полтора года после теракта в Лондоне, 8 декабря 2006 г., Тони Блэр выступил с лекцией перед журналистами в своей резиденции. Многие аналитики считали, что в свете серьезных террористических угроз, с которыми пришлось столкнуться Великобритании, премьер-министр объявит о коренном изменении подходов к проблеме интеграции иммигрантов в британское общество и о внесении существенных коррективов в мультикультурную политику.

Однако ожидания экспертов и политиков, что Т. Блэр объявит о новых политических инициативах лейбористского правительства в ответ на усиливающуюся радикализацию мусульманского сообщества и переход экстремистов к активным действиям против государства, предоставившего им возможность не только проживать на его территории, но и наделившего их всеми гражданскими правами, не оправдались.

Консерваторы никогда не разделяли идеологию мультикультурализма и всегда настаивали на использовании в Великобритании ассимиляционной модели интеграции иммигрантов. Выступая в качестве лидера Консервативной партии на слушаниях в Комиссии по равенству и правам человека в феврале 2008 г., Д. Кэмерон пытался обратить внимание на опасность, которую таит в себе проводимая в стране мультикультурная политика.

По словам Д. Кэмерона, «Мультикультурализм как идеология, утверждающая, что различия в культурах столь ценны, что для их сохранения следует позволить носителям этих культур жить отдельно от остального общества, очень опасен для страны, поскольку он размывает идентичность британцев и ведет к культурному апартеиду». Он заявил, что «мультикультурализм – это ошибочная доктрина», и предупредил, что дальнейшее следование по этому пути «будет иметь для страны самые пагубные последствия». Д. Кэмерон выразил недоумение по поводу того, что различные организации, деятельность которых имеет явно выраженный сепаратистский и экстремистский характер, получают финансовую поддержку от государства, и подчеркнул, что «в Великобритании все старательно замалчивают проблему религиозного экстремизма из-за опасений быть обвиненными в нападках на этнические меньшинства». Д. Кэмерон выступил с жестким требованием к иммигрантам, и в первую очередь к мусульманам, соблюдать британские законы.

Выступление Д. Кэмерона 5 февраля 2011 г. на международной конференции по безопасности в Мюнхене, где он заявил о провале мультикультурализма в Великобритании, вызвало широкий резонанс.

Поскольку Д. Кэмерон выступал на конференции по безопасности, он должен был, прежде всего, обозначить те угрозы, с которыми Великобритания сталкивается в последние годы. Самой большой из них, по мнению бывшего премьер-министра, являлись террористические атаки на страну, которые осуществляли «собственные граждане Великобритании». Д. Кэмерон сказал, что терроризм не связан исключительно с какой-либо одной религией или этнической группой, тем не менее он отметил, что «в Европе эта угроза исходит главным образом от молодых людей, которые руководствуются абсолютно неправильным, искаженным толкованием ислама». Подчеркнув, что ни в одной из европейских стран власти не смогут победить терроризм исключительно с помощью мер, предпринимаемых ими за пределами собственных национальных границ, Д. Кэмерон призвал Европу «пробудиться» и увидеть, что же здесь происходит. Причину беспорядков в стране, по мнению Д. Кэмерона, следует искать в мультикультурной политике страны, приведшей к ослаблению коллективной британской идентичности. Выступление Д. Кэмерона, несомненно, следует рассматривать как историческую веху, как поворотный пункт во взаимоотношениях между мусульманами и британским обществом. Консервативная партия уловила изменения в настроениях коренных британцев по отношению к иммигрантам, прежде всего, к мусульманам, и решила, что позицию, которую она занимает в вопросе о мультикультурализме, уже можно озвучить и на международном уровне.

Подавляющее большинство граждан Великобритании, разделяющих идеологию Консервативной партии, озабочены, прежде всего, сохранением британской культуры, а среди тех, кто разделяет идеологию Лейбористской партии, считают важнейшей задачей сохранение своей идентичности.

Итак, можно с полным основанием утверждать, что эпоха мультикультурализма в том виде, в котором он существовал на протяжении последних десятилетий, заканчивается. Издержки мультикультурной политики оказа-

лись слишком большими, и это становится все более очевидным. Именно поэтому экспертное сообщество в европейских странах в настоящее время активно занимается разработкой новых моделей интеграции иммигрантов, позволяющих обеспечить более успешное включение их в принимающее общество.

Т. А. Дерман, Е. П. Кончакова

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS

Today, when we think of education, either it is English or any other topic or field, we think in terms of the 21st century skills.

The term “21st century skills” refers to a broad set of knowledge, skills, work habits, and character traits that are believed to be critically important to success in today’s world. These are the skills that can be applied in all academic subject areas, and in all educational, career, and other settings throughout a student’s life. They are conditioned by the so-called “digital revolution” which, in the opinion of Douglas Engelbard (1997), an American engineer and inventor, and an early computer and Internet pioneer, “offers the potential for humans to learn new ways of thinking and organizing social structures”.

So, in accordance with the 21st century skills concept teaching students the most relevant, useful and universally applicable skills should be prioritized in today’s education. The basic idea is that students, who will come of age in the 21st century, need to be taught different skills than those learned by students in the 20th century, and that the skills they learn should reflect the specific demands that will be placed upon them in a complex, competitive, knowledge-based, information-age, technology-driven economy and society.

The following list provides a brief overview of the knowledge, skills, work habits, and character traits commonly associated with 21st century skills:

- critical thinking, problem solving, reasoning, analysis, interpretation, synthesizing information;
- research skills and practices, interrogative questioning;
- creativity, artistry, curiosity, imagination, innovation, personal expression;
- perseverance, self-direction, planning, self-discipline, adaptability, initiative;
- oral and written communication, public speaking and presenting, listening;
- leadership, teamwork, collaboration, cooperation, facility in using virtual workspaces;
- information and communication technology literacy, media and internet literacy, data interpretation and analysis, computer programming;
- civic, ethical, and social-justice literacy;
- economic and financial literacy, entrepreneurialism;
- global awareness, multicultural literacy, humanitarianism;
- scientific literacy and reasoning, the scientific method;
- environmental and conservation literacy, ecosystems understanding;
- health and wellness literacy, including nutrition, diet, exercise, and public health and safety.

Out of all the above mentioned skills, critical thinking is high on the list.

So, what is critical thinking and why is it so important today? “Critical thinking means making reasoned judgments that are logical and well-thought out. It is a way of thinking in which you don’t simply accept all arguments and conclusions you are exposed to but rather have an attitude involving questioning such arguments and conclusions. It requires wanting to see what evidence is involved to support a particular argument or conclusion.” (Tara DeLecce) Critical thinking is not a fad. It is the skill that prepares students for the ever-changing and unpredictable world we live in. It helps students observe an object (fact, person, data) from different points of view, makes them get out of their comfort zone and challenge their preconceptions about the object, create new, better-informed ones.

Moreover, critical thinking has an impact on students’ interpersonal skills. By thinking critically and seeing things from different angles, students become more open-minded and empathetic, better communicators, more inclined to collaborate with their peers and discuss their ideas. Thinking more about students as individuals, it is possible to say that critical thinking helps them develop their creative side by allowing their thinking process to run more freely, and explore more possibilities. It will eventually make them better decision-makers.

The problem, however, is how to do that, how to teach it. Here are some simple tips that might help the teachers develop their students’ critical thinking skills:

- do not answer the questions right away, give the students time to find the answers on their own;
- foster critical thinking by asking questions and having students think of the answers;
- help students develop their own ideas, help them move progressively towards their goals;
- encourage creativity;
- encourage collaboration and communication with the peers.

Critical thinking will not only develop the students’ intellectual abilities, but it will help them become aware of their own knowledge and make them an active and mindful component of the education process.

D. D. Kozikis

BREXIT AND THE AWARENESS OF MAJOR SOCIAL CHANGES IN BRITAIN IN ATTAINING LANGUAGE COMPETENCE

The results of the 2019 recent decisions of the British Parliament concerning Brexit are of major importance for any person involved in language acquisition, translation and comprehension of major changes in British society. Following the

debates in Parliament, in the mass media one becomes aware of new interpretations of major social problems concerning the country and the way they are reflected in language usage. This is basically important both for English language interpreters and teachers of English.

Socially Britain has changed immensely due to immigration contributing to the fastest population growth in Europe. However, changes occur not only due to new arrivals of people from abroad but also due to social changes in society. One may fully agree with Kate Fox, a British anthropologist, who studying contemporary British life and life styles noted: “Your accent and terminology reveal the class you were born into and raised in, not anything you have achieved through your own talents and efforts. And whatever you do, accomplish, your position on the class scale will always be identifiable by your speech, unless you painstakingly train yourself to use the pronunciation and vocabulary of a different class” (K. Fox. “Watching the English”, 2005).

David Crystal correctly poses the question concerning the speech of radio and TV announcers in the BBC canteen. Do off duty copy-editors never split their infinitives (D. Crystal. “The Cambridge Encyclopedia of the English Language”, 2004).

In the recent past politicians, diplomats, people in high places traditionally reverted to the usage of formal words. Today we witness the reverse which is aimed at bypassing confusing serious issues of social life. During heated debates concerning Britain’s membership of the European Union the British delegate was criticized for pursuing “British cherry-picking policy”.

A major problem which a foreign language interpreter experiences today is to keep pace with the changes experienced by languages associated with neologisms and acquisition of new meanings of traditional words and expressions. No wonder leading politicians when dealing with unpopular policy issues resort to non-traditional lexicon to attain a positive approval of pursued policy targets by the electorate. The recent 2019 session of the British Parliament revealed a last-ditch bid to make MPs vote on the Brexit deal. The major parties were riven with division and disillusionment spread fast. As one commentator sharply observed: “The Tory party is a stinking cesspool and that’s an insult to cesspits which are actually useful”.

Boris Johnson, a leading politician of the Conservative Party in Britain, responding to critical remarks made by his opponents during the debates in the British Parliament classified them as an “invented pyramid of piffle” and a “sleight of hand which they had tried before”. The Greece social security budget was termed in one of the leading British newspapers as the “Greece Scrooge Card”, a reference to the famous character described by Charles Dickens in his Christmas Carol Story, Scrooge the miser. Thus meaning the absolutely inadequate budget intended to help elderly people in need. Within this context another deputy called upon the attention of the press to the growing number of children “rough sleeping” in the UK, meaning homeless children.

Especially trying instances occur when politicians wade into usage of controversial speech fueling speculation: The president eyes him for a top diplomatic job; Many people don't want a cliff-edge concept of inclusive society; Many suggest that the coup was a false flag event staged by the minister to gain power but common sense dictates the event went too far to be a false flag.

Given all above the traditional student mastering the so-called British standard should be aware not only of the traditional existing varieties of British English, but also of the fact that the accepted standard is also changing rapidly due to enhanced globalization and unheard of intensity of political, social and cross cultural changes which occur in Britain itself especially due to the impact of Brexit.

Е. П. Кончакова

AN APPROACH TO TEACHING CULTURE

Culture in its widest sense refers to everything related to the customs, institutions, and achievements of a country, group, or community.

It has traditionally divided into two distinct groups – big “C” and small “c”. Big “C” – the art, music, and literature of a country or ethnic group may include achievements such as the plays by Shakespeare, the Mona Lisa, the Taj Mahal, and Handel's oratorios. Small “c” refers to our ‘everyday’ culture and includes what we learn at school, our social customs, how men and women's lives differ, what time we get up and go to bed, what we do in our free time, what we eat and so on.

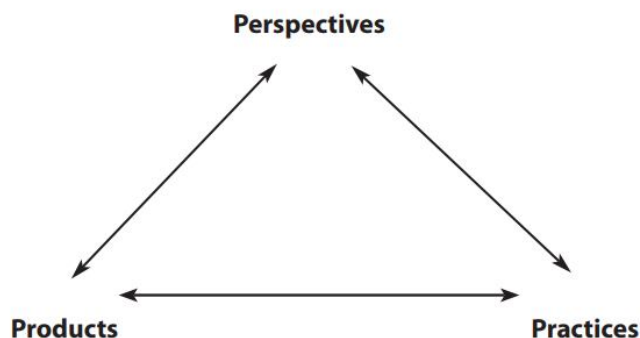
However, there is another way of understanding of culture. When we start really thinking about culture, we realize that it includes a lot more or at least influences nearly everything in the human experience. Anthropologist John H. Bodley defined culture as, “what people think, make, and do” (1994). This definition has been developed in further detail by what is now called the 3P model of culture (Frank, 2014). The 3P's are perspectives, practices, and products.

Perspectives (views, attitudes, popular beliefs) describe “what members of a culture think, feel, and value” (Frank, 2014). This includes ideas about what is important in life, and beliefs about how younger people should relate to older members of society. Perspectives define what members of a particular culture consider appropriate and inappropriate behavior. Perspectives shape practices.

Practices include the traditions and typical behaviors in a culture. The way people communicate can differ greatly from one culture to another, not just in terms of language but also what people talk about; with whom; how direct they are when communicating; the gestures they use; their use of eye contact; etc. Practices include other behaviors as well, from the formal for example wedding ceremony traditions – to the informal, such as how people dress and eat on a day-to-day basis.

Cultural *products* might be tangible (e.g., a sculpture, a painting, a piece of literature, etc.) or intangible (e.g., political system, a system of education, a dance, etc.)

To depict the relationship of the three components of culture (3Ps) there has been developed a model of a culture triangle.



This triangle model of the cultural framework represents how products, practices, and perspectives are interrelated, and allows to see the relationships among the three elements of culture.

According to Lange, defining culture in terms of the 3Ps avoids “the common, overworked conflict between C and c by interweaving the formal and informal aspects of daily life, as one normally lives it in any culture”. Regarding materials and resources for teaching culture, the 3P approach “permits the use of any document – be it an advertisement, newspaper article, or literature text – for cultural learning where appropriate” (Lange, 1999). This “re-conceptualized approach” to culture shifts the focus of teaching culture to a study of underlying values, attitudes, and beliefs, rather than simply learning about cultural products and practices.

One of the challenges teachers traditionally face when introducing cultural products or practices is that delivered information can appear to be disconnected and possibly lead to stereotypes. By using the 3P cultural framework teachers can ensure that “culture is explored in a systematic and contextual way, as well as allows for some flexibility” (Lange, 1999). In addition, this framework helps teachers link together the knowledge about products and practices, while helping students relate products and practices to perspectives and acquire a deeper understanding of culture overall, thus, developing their cultural sensitivity and cultural skill, raising their cultural awareness and intercultural competence.

Therefore, it seems that teaching “culture”, “culture studies” can be compared to teaching a “fifth” language skill, in addition to listening, speaking, reading and writing. What the “fifth” language skill exactly teaches is the mindset and techniques to adapt the use of English to learn about, understand and appreciate the values, ways of doing things and unique characteristics of other cultures. It involves understanding how to use the language to accept difference, to be flexible and tolerant.

ИРЛАНДСКИЕ СИМВОЛЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ БАЛЛАДАХ

Символы, как условные знаки для обозначения важных духовно-нравственных понятий, играют значительную роль в процессе коммуникации и передачи знаний. Чаще всего в качестве символа выступают материальные объекты, наделяемые дополнительным смыслом в рамках того или иного общества и исторического периода. Практически любое государство мира обладает набором государственных символов, которые включают флаг, герб, гимн, а также национальные цвета, девизы, изображения растений и животных. Республика Ирландия не является исключением: так, на гербе Ирландии изображена золотая арфа с серебряными струнами (*cláirseach*), которая многие годы была геральдическим символом Ирландии. Еще один популярный символ Ирландии и ее народа, а также ирландского христианства – это клевер-трилистник (ирл. *seamróg*, англ. *shamrock*).

Кроме общеизвестных существует множество специфических символов, характерных для определенной культуры и непонятных носителям другой культуры. Такие символы встречаются, в основном, в мифологии и поэзии, но могут появляться и в повседневном общении, в связи с чем так важно правильно интерпретировать их для успешной межкультурной коммуникации. Источниками таких символов может быть, среди всего прочего, и фольклор, в частности, народные и авторские баллады. Рассмотрим некоторые символы, характерные для ирландских повстанческих баллад, написанных по-английски или переведенных на английский язык.

Баллада «The Wearing of the Green» посвящена печальной судьбе участников Ирландского восстания 1798 года: после того, как восстание было жестоко подавлено, правительство стало преследовать всех, кто носил одежду зеленого цвета, подозревая их в симпатии к повстанцам. Основным смысловым элементом этой баллады является зеленый цвет (*the green*) как символ свободной Ирландии, который, в свою очередь, противопоставляется красному (*England's cruel red*) как символу Англии-поработительницы. Идея о непрестанной борьбе за свободу Ирландии подкрепляется другим известным символом – клевером-шевроком, который прорастает, даже если его пытаются затоптать (*You may pull the shamrock from your hat and cast it on the sod // But it will take root and flourish there, though underfoot it's trod*), а также ироническим утверждением о том, что борьба будет окончена только тогда, когда англичане смогут законодательно запретить весну и зеленый цвет в природе (*When laws can stop the blades of grass from growing as they grow // And when the leaves in summertime their verdure dare not show // Then I will change the color too I wear in my caubeen // But till that day, please God, I'll stick to wearing of the green*).

Баллада «The Wind That Shakes the Barley» описывает тот же исторический период, что и предыдущая, но посвящена личной трагедии молодого ирландца: в тот момент, когда он собирался уйти к повстанцам и прощался со своей невестой, английский солдат выстрелил в него и попал в девушку,

которая умерла на руках своего жениха. Юноша похоронил невесту, присоединился к восстанию, отомстил англичанам за потерю, но после этого жизнь потеряла смысл: он вернулся на могилу невесты и бродит там в растерянности, не зная, как жить дальше. Рефреном каждого куплета звучит строка, давшая название песне: *While soft winds shook the barley* или *The wind that shakes the barley*. Несмотря на всю трагичность этой истории, ключевой символ баллады – ячмень (*barley*) – является положительным. Он основан на том факте, что повстанцы использовали ячмень в качестве сухого пайка: они носили его в карманах и жевали во время переходов. После сражения с британскими войсками погибших хоронили в безымянной братской могиле, над которой весной всходили ростки ячменя. Таким образом, ячмень стал символом возрождения и бессмертия ирландского национального движения, которое не смогут уничтожить никакие репрессии. Интересно, что одноименный фильм 2006 года, описывающий войну за независимость и гражданскую войну в Ирландии 1920–1921 годов, был переведен на русский язык как «Ветер, который качает вереск» именно в связи с непониманием русскими зрителями символического значения ячменя (в то время, как вереск ассоциируется с могилами погибших в сражении).

Цветовые символы часто встречаются и в шуточных песенках, которые исполняют на мотив популярных повстанческих баллад. Одна из таких песен под названием «The Orange and the Green» повествует о трудностях в жизни ирландского ребенка, родители которого принадлежат к разным христианским конфессиям: *Oh it is the biggest mix-up that you have ever seen // My father he was orange and my mother she was green*. Цветовые символы – оранжевый (*orange*) и зеленый (*green*) – обозначают протестантизм и католичество соответственно. Данный символизм совпадает с трактовкой цветов ирландского флага: зеленый – католическая Республика Ирландия, оранжевый – протестантская Северная Ирландия, а белый – мир и дружба между ними. Однако в данной песне демонстрируется отсутствие согласия между родителями мальчика, начиная с момента крещения и выбора имени для ребенка: *I was christened David Anthony, but still in spite of that // To my father I was William while my mother called me Pat*. Кроме иронического утверждения о том, что каждый из родителей называет сына по-разному, в данном высказывании содержится аллюзия на знаменитых исторических личностей, которыми гордятся ирландцы: имя *William* указывает на короля Вильгельма Оранского, который заселил Северную Ирландию протестантами, в то время как *Pat* – это уменьшительно-ласкательная форма имени Патрик, в честь святого Патрика, покровителя Ирландии, которое стало нарицательным для обозначения ирландцев-католиков.

Таким образом, ирландские символы, встречающиеся в англоязычных балладах, характеризуются разнообразием и вариативностью, в связи с чем необходимо обладать страноведческими знаниями (включая историю, культуру, быт ирландцев в разные исторические эпохи) для адекватного понимания поэтических текстов и организации эффективного межкультурного общения.

ЛЕЙБОРИСТСКАЯ ПАРТИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

Лейбористская партия Великобритании была образована в 1900 году и на начальном этапе своего существования не имела широкой поддержки среди рабочего класса, интересы которого она была призвана защищать. Ситуация изменилась после Первой мировой войны, когда под влиянием Октябрьской революции в России лейбористы заявили о своей приверженности идеям социализма и демократии. Так, в принятой 1918 году новой программе партии содержались положения, предусматривавшие полную занятость в национальной экономике, государственный контроль над частной собственностью, введение минимальной заработной платы и прогрессивного налогообложения, сокращение максимальной продолжительности рабочей недели, другие социальные гарантии.

К началу двадцатых годов минувшего столетия Лейбористская партия стала основной оппозиционной силой в стране, вытеснив Либеральную партию из активной политической жизни. В 1924 году лейбористы впервые победили на парламентских выборах и сформировали правительство во главе с Дж. Рамсаем Макдональдом.

Апогеем деятельности лейбористов в управлении страной в прошлом столетии стала реализация идеи социально ориентированного государства (welfare state), гарантировавшего британцам право на пособие по безработице и болезни, пенсию по возрасту, в случае потери кормильца, а также право на бесплатную медицинскую помощь и среднее образование. Однако социальные гарантии, введенные правительством Клемента Аттли в конце 1940-х годов, не были подкреплены экономически – послевоенное восстановление национализированной лейбористами экономики шло медленно. Вскоре партия потеряла популярность среди избирателей и провела в оппозиции почти 20 лет, разрываемая противоречиями о перспективах дальнейшего развития национализированной экономики.

К началу 1970-х годов находившиеся под контролем государства отрасли промышленности были настолько неэффективными, что пребывавшая в стадии экономической стагнации страна получила прозвище «больной человек Европы». Точку в споре лейбористов поставила М. Тэтчер, которая в начале 1980-х годов осуществила ревизию экономических достижений своих политических противников – денационализировала ключевые отрасли промышленности страны и изменила направление развития экономики в целом. Руководимое М. Тэтчер консервативное правительство находилось у власти в течение двух десятилетий – социалистические идеи лейбористов оказались менее популярны среди британцев, чем политика неолиберального монетаризма, инициированная «железной леди». Перед лейбористами встал вопрос о безотлагательной ревизии политической платформы партии с учетом новых социальных реалий.

Процесс реформирования Лейбористской партии был начат Нилом Кинноком в середине 1980-х годов. Он попытался повернуть возглавляемую им организацию в сторону центризма, т.е. отказаться от идеи национализации ключевых отраслей экономики, а также идеологии классовой войны. По его мнению, экономический рост, а не вышеназванные идеологические догмы должны стать главным фактором, который заставил бы средний класс голосовать за лейбористов. Интерес руководства Лейбористской партии к данной социальной группе объяснялся сокращением ее традиционной электоральной базы вследствие распространения образования на широкие слои населения, роста его доходов и социальной мобильности.

Политическую борьбу с противниками модернизации Лейбористской партии завершил в середине 1990-х годов Тони Блэр. В 1995 году был упразднен параграф 4 устава этой организации о национализации экономики, изменено название партии – она стала называться Новой лейбористской партией, заявила о приверженности так называемому третьему пути развития, альтернативном капитализму и социализму. Пытаясь завоевать симпатии избирателей и добиться победы на парламентских выборах, Т. Блэр сделал ставку на средний класс, пообещав в предвыборном манифесте фактическое продолжение экономической политики неолиберализма, инициированной М. Тэтчер. В манифест были также включены обещания, традиционно ассоциируемые с Консервативной партией – законность и порядок, приоритет семейных ценностей. На очередных парламентских выборах в мае 1997 года усилия нового лидера партии увенчались оглушительным успехом: лейбористы получили беспрецедентное парламентское большинство, составившее 179 мест. Т. Блэр привел партию к победе еще дважды – в 2001 и 2005 годах.

Феномен успеха лейбористов можно объяснить не только харизмой Т. Блэра, но и его выдающимися организаторскими и управленческими качествами. Как отмечалось выше, он сделал ставку на средний класс. Согласно социологическим данным, 60 % населения Великобритании в конце 1990-х годов относили себя в той или иной степени к среднему классу, при этом средним классом считали себя более 50 % высококвалифицированных рабочих.

Отказавшись от идеологии социализма, нелейбористская партия, тем не менее, в период своего руководства страной реализовала широкомасштабные социальные программы, включавшие значительные инвестиции в государственную службу здравоохранения и систему школьного образования с целью повышения эффективности их деятельности, а также программы финансовой поддержки малоимущих семей, воспитывающих детей, и лиц пенсионного возраста. Заслугой лейбористов также является введение минимальной почасовой заработной платы.

Однако к концу первого десятилетия нынешнего столетия партия стала терять свою привлекательность среди избирателей, поскольку не смогла генерировать новые идеи. Разразившийся в 2008 году финансовый кризис привел к стремительному росту государственного долга страны (7 % от ВВП) и продемонстрировал неспособность лейбористского правительства во главе с Г. Брауном эффективно справиться с данной проблемой. Как показывает

исторический опыт, экономика традиционно является одним из уязвимых мест в деятельности Лейбористской партии, позиционирующей себя партией социальных гарантий для тудящихся и малоимущих.

С 2010 года лейбористы снова находятся в оппозиции. Новое руководство партии в лице «красного» Эдварда Милибэнда попыталось отказаться от идеологии «третьего пути», заявив о приверженности принципам социализма, однако не предложило своего пути движения вперед. В результате лейбористы впервые за последние 30 лет потерпели сокрушительное поражение на парламентских выборах в 2015 году.

В сентябре 2015 года Лейбористскую партию неожиданно возглавил Джереми Корбин – социалист, член парламента с 1983 года, которого в руководстве партии до этого никто не воспринимал всерьез. Как отмечают эксперты, его лидерство свидетельствует, во-первых, о неспособности новой генерации политиков неолейбористской волны предложить обществу инновационные идеи и, во-вторых, о кризисе левоцентризма в европейской политике в целом.

Постулированное Дж. Корбином видение будущего Великобритании под его руководством такое же радикальное, как и проведенная М. Тэтчер программа монетарных реформ. Новый лидер лейбористов полагает, что инициированный консерваторами в 1980-х годах неолиберальный консенсус фактически уничтожен, свидетельством чему является стагнация заработных плат, недостаточное инвестирование средств в экономику страны, низкая производительность труда, растущий разрыв между имущими и неимущими. Дж. Корбин намерен демонтировать существующую в стране социальную и экономическую основу неолиберального порядка, заложенного М. Тэтчер: подорвать корпоративную и финансовую мощь капитала, ликвидировать господство Сити в британской экономике, провести национализацию ряда отраслей промышленности и многое другое. Цель указанных преобразований состоит в создании «более справедливой, демократичной экономики» путем «радикальной политической децентрализации». Средства для реализации подобных планов лейбористы планируют получить увеличением налогов для граждан, чей ежегодный годовой доход превышает 80 тысяч фунтов, ужесточением контроля за уплатой налогов в целом, а также печатанием новых денег.

Однако британцы не горят желанием видеть лейбористов у руля страны. Согласно январским опросам общественного мнения, только 26 % населения готовы голосовать за лейбористов (2019). Кроме того, в Лейбористской партии нарастает кризис, вызванный авторитарным стилем руководства Корбина и его неспособностью, по мнению многих членов партии (53 % опрошенных в январе 2019 года), стать премьер-министром. В конце февраля текущего года девять членов парламента от Лейбористской партии заявили о выходе из этой организации и создании независимой политической группы. Данный факт свидетельствует об очередном мировоззренческом расколе в партии, что ставит под сомнение возможность ее победы на парламентских выборах в обозримом будущем.

SUSTAINABLE TOURISM INITIATIVES IN THE UK

The UN World Tourism Organisation defines sustainable tourism as tourism that meets the needs of present tourists and host regions while protecting and enhancing opportunity for the future.

One of the main aims of sustainable tourism is to retain the economic and social advantages of tourism development while mitigating any undesirable impacts on the natural, historic, cultural or social environment. To achieve these goals it's important to balance the needs of tourists with those of the destination.

Tourism can be seen to have a special relationship with the environment and society. This is because of its unique dependency on cultural distinctiveness and social interaction, security and wellbeing. On the one hand, if poorly planned or developed to excess, tourism can be a destroyer of these special qualities which are central to sustainable development. On the other hand, it can be a driving force for their conservation and promotion – directly through raising awareness and income to support them, and indirectly by giving an economic justification for the provision of such support by others.

The aim of sustainable tourism is actually threefold: to make optimal use of environmental resources, maintaining essential ecological processes and helping to conserve natural heritage and biodiversity; to respect the socio-cultural authenticity of host communities, conserve their cultural heritage and traditional values; to ensure viable, long-term economic operations, providing socio-economic benefits that are fairly distributed.

There are a number of terms in wider circulation which are often confused with sustainable tourism. They are responsible tourism, green tourism, ethical tourism, and ecotourism.

Responsible tourism is the closest definition to sustainable tourism; however, it tends to refer to the consumers' choice of destination and mode of transport based on their ethical, political and racial sensitivities as well as being concerned for the environment and local culture.

Green tourism means travel which is environmentally friendly or benign that in general does not concern itself with cultural or economic elements of the destination.

As for ethical tourism, it has evolved as a term that concerns social injustice, human rights, animal welfare or the environment. Ethical tourism is geared towards encouraging both the consumer and industry to avoid participation in activities that contribute or support negative ethical issues.

And, finally, ecotourism is a subset of sustainable tourism which focuses on ecology. Ecotourism tends to be encountered in destinations where flora, fauna, and cultural heritage are the primary attractions. The industry actively works towards conserving or improving the natural and cultural heritage through organising conservation projects, offering opportunities for volunteering and educating visitors.

For sustainable tourism to succeed, certain conditions should be met. The so-called VICE model for tourism illustrates interaction between the following factors: Visitors (visitor satisfaction), Industries (industry profitability, reinvestment and growth), Community (host community character) and Environment (preservation and protection).

Many UK citizens feel strongly about sustainability of tourism in their country and abroad. According to nationalarchives.gov.uk, which presents the results of a UK survey held in 2017, around a third of respondents claim that they would like to find out more about how tourism benefits the local economy of the next place they visit, while 27 % percent would like to know how it benefits the local community. 45 % of the respondents say they would avoid the use of single-use plastic and 44 % would limit water use while visiting a destination. 70 % agree that tourism industry in the UK has become more sustainable. Before going on holiday, British tourists would consider such factors as the use of water and energy, impact of flying to the destination, disposal of waste, wages and work conditions of staff. These figures highlight the awareness of the British citizens of sustainable tourism, which undoubtedly reveals itself through numerous national and local initiatives that support sustainability.

Transport is an important factor in sustainable tourism. Many British people nowadays are encouraged to avoid flying and take a holiday in England. There are many sustainable options for transport including rail, hybrid-engine buses, bikes and local green schemes.

Numerous online resources provide visitors with information about sustainable tourism initiatives nationally and locally. For example, the website greentraveller.co.uk is a fine platform for Greentraveller's Guides. Researched, written and produced by a team of professional travel writers, photographers and videographers, the guides there have fresh content about locally run places to stay, seasonal food and drink, visitor attractions, heritage, craft and culture, towns and villages, flora and fauna, and low impact activities, including walks and cycle rides. The National Park website tells tourists how to get around England's national parks without a car.

More and more accommodation, attractions and events in England are becoming aware of green issues and are acting responsibly in their businesses. Tourists may look out for special green (or sustainable) labels, which are increasingly being used by businesses now. A number of reputable green accreditation certification schemes assess businesses for their green credentials. Any business displaying a special logo has undergone a rigorous verification process to ensure that they truly represent businesses that are sustainable. Any business that has a green label will have implemented initiatives that contribute to the environment and to responsible tourism. Many of these things may be behind the scenes, such as energy efficient boilers, insulated lofts or grey water recycling, but there are many fun activities too. For example, a green business should be able to advise a visitor about traditional activities nearby, the best places to sample local food or buy craft products, or even help enjoy a car-free day out.

There are many local initiatives that contribute to sustainability of tourism in the UK.

The Lake District National Park Authority looks after this unique corner of England encouraging people to enjoy and understand its beauty and helping those who live and work there. Their staff include rangers and field workers, advisers at visitor centres, planners and ecologists. The Lake District Foundation (a charity) delivers sustainable tourism programmes and messages across Cumbria, gaining national recognition. Among such programmes is *Love Your Lakes* – an initiative that encourages visitors, businesses and local people to reduce the amount of phosphates entering Lake Windermere. This will improve water quality and reduce toxic algal blooms.

Low Carbon Cottages is a scheme that aims to reduce carbon emissions and running costs of traditionally built holiday cottages without damaging any of their essential character. Working with holiday cottage owners and letting companies, they want to prove that cottages can meet the highest of environmental standards without costing a lot, both to the owners and holidaymakers.

Go Lakes Travel is a £6.9 million initiative (funded by the Department of Transport) that enables tourists to make greater use of sustainable modes of travel.

Fix the Fells deals with footpath erosion which is a serious threat to the mountain environment and consequently to the tourist industry. Walking is the most popular activity for visitors to the Lake District and 15 million pairs of feet are very damaging to the footpaths particularly on the high fells. The Fix the Fells project is a partnership of six organisations lead by the National Trust. It maintains and repairs the upland paths preventing further erosion. This is vital work without which access to the fells would be limited with severe impacts on the tourism industry.

The key objectives of suchlike initiatives include improving public transport services and traffic management to tackle congestion and reduce delays; creating a network of pay-as-you-go car fleets; developing safe, continuous networks for walking, cycling and wheelchair use; targeted marketing and information designed to change visitors' travel behaviour.

The United Nations designated 2017 the International Year of Sustainable Tourism for Development. As one of the world's largest economic sectors, travel and tourism creates jobs, drives exports, and generates prosperity across the world. The International Year provided an opportunity to further showcase the tremendous economic, social, cultural, environmental, and heritage value that the sector can bring.

С. И. Шафаренко

ДРУИДИЧЕСКАЯ РЕЛИГИЯ ДРЕВНИХ КЕЛЬТОВ

Ни одна древняя культура не вызывает в последние три десятилетия столько всеобщего интереса и не кажется столь загадочно привлекательной, как кельтская. Кельтская цивилизация не оставила таких значимых мате-

риальных памятников, как Древний Египет, Греция и Рим. Наиболее продолжительный и интересный период своей истории этот овеянный романтикой народ прожил вне «письменной» цивилизации, кельты были носителями устной культурной традиции. Длительный период времени находясь как бы на периферии более высокоразвитых цивилизаций, кельты не испытывали необходимости в письменной регистрации своей истории. Литература на кельтских языках была занесена на бумагу только в христианские времена. Известно, что предками современных европейцев были древние индоевропейские племена, обитавшие во второй половине первого тысячелетия до н.э. на большей части территории материковой Европы и Британских островах. Кельтские племена белгов, регинов, бриттов, пиктов, галлов, гойделов, уладов, эринов говорили на родственных языках, среди которых были галльские, гойдельские, бриттские, мэнский, валлийский, бретонский и другие языки родственной группы. Религиозные и культурные традиции передавались из поколения в поколение в устной форме и по этой причине в вопросах изучения ранней истории загадочного «друидически-мистического» народа кельтологи во многом полагаются на свидетельства античных авторов, в основном греко-римских, на так называемые *interpretatio graeca/romana*, оценивающих кельтов сквозь призму своей философии и культуры с известной долей предвзятости. Так, Диодор Сицилийский в I в. до Рождества Христова дает следующую характеристику: «Внешность у галлов страшная, голос громкий и очень грубый, в речах же они немногословны и аллегоричны, часто прибегают к преувеличениям, чтобы преподнести самих себя, а других унижить...». Юлий Цезарь в «Записках о Галльской войне» (*Commentarii de Bello Gallico*) утверждает: «Внутренняя часть Британии населена племенами, которые на основании древних преданий считают себя туземцами, а приморские – выходцами из Бельгии, переправившимися для грабежей и войн...», Полибий говорит об агрессивных племенах, которых называет *galatae*, а Юлий Цезарь утверждает, что племена *galli* называли себя *keltae*. Страбон, уточняет, что более правильно называть эти племена *keltai*. Героический эпос кельтов, имена богов и религиозные обряды, деяния вождей и королей раннего периода истории были записаны значительно позже – в раннехристианскую эпоху.

В то же время, в отличие от великих цивилизаций прошлого кельты сохранили самобытность своего общества до наших дней. Кельтские древние языки остаются средством живого общения в некоторых областях Британии, Ирландии, Шотландии, Уэльса, Бретани, обусловив консервацию характерных аспектов прежнего уклада жизни, фольклорных традиций, религии и связанных с ней суеверий. Национальное осознание своих кельтских корней позволило жителям европейских стран сохранить языковые диалекты далекого прошлого. Известно, что в романских языках насчитывается более 133 нарицательных имен и глаголов кельтского происхождения, а на американском континенте живут диаспоры носителей традиционных кельтских языков. Так, например, в 1970 году 32 722 жителя США заявили, что бретонский является их разговорным языком.

Приверженность традициям сохранилась и в религиозных обрядах. Религия играла важнейшую роль в жизни кельтского общества. Цезарь пишет: «Все галлы чрезвычайно набожны». Для древних обществ было вполне естественным обожествлять окружающий мир, наделяя небесные светила, деревья, холмы, реки и озера сверхъестественной целительной силой.

Поклонение животным, характерное для многих народов на ранней стадии развития было связано с пастушеским периодом истории кельтов. Священными животными считались корова, бык, собака, медведь, свинья, а также птицы ворон и журавль. Особое значение придавалось культу волка; некоторые кельты считали этих животных своими крестными отцами и никогда на них не охотились. Тотемизм был широко распространен среди кельтских племен; истории известны клан красного оленя, клан медведя, клан грифов, клан волка, клан лисы, клан собаки.

Роль жреческой касты друидов до сих пор обладает удивительной притягательностью в народном воображении. Слово *друид* берет свои корни в пракельтском *druwides*, состоящим из двух частей: *dru*, что означает ‘дерево’, в более конкретном смысле ‘дуб’ и *wid* – ‘видеть, знать’. Иными словами это ‘древовед, знающий дерево, знающий дуб’. Существует гипотеза, что друиды обладали не только знанием конкретного дерева, но Мирового древа, представлявшего собой структуру индоевропейского космоса. Кельты верили, что друиды получали сакральные знания путем общения с миром сверхъестественного, так как были посредниками между богами и племенем. В «Географии» Страбона мы читаем: «У всех галльских племен существует... три группы людей, которых особенно почитают: барды, предсказатели и друиды... Друидов считают справедливейшими из людей». Юлий Цезарь в своих «Записках» отмечает два высших сословия галльского общества – друидов и всадников, пользующихся «значением и почетом». Друиды занимали высокое положение в контексте традиционной индоевропейской структуры – жрецы, воины, земледельцы, что соответствовало брахманам и кшатриям Индии, то есть жреческому и военно-аристократическому сословиям. Даже выборы вождя или короля проводились под контролем друидов. В отличие от индийских брахманов друиды не были замкнутой кастой, обучаться их искусству мог любой свободный человек, в основном это были юноши из благородных семей, к тому же представитель жреческого сословия освобождался от военной службы и всякого рода повинностей.

Сакральные знания передавались в устной форме, друиды считали грехом записывать сакральные тексты. Методика систематического повторения в заданном ритме вызывала граничащее с трансом состояние, что позволяло запоминать большое количество текстов, потому что, как пишет Цезарь, «друиды не желают, чтобы их учение делалось общедоступным». Устная традиция передачи знаний помогала сохранить древний язык в его чистой первоизданности. Значительный объем запоминаемой информации определял срок обучения в школе друидов до двадцати лет. Поскольку многие учения и сказания передавались в форме поэзии, вполне понятно, почему

друиды были тесно связаны с бардами, которые входили в касту друидов. Друидические гимны, в отличие от текстов и мантр индийских брахманов, не дошли до нашего времени, однако Диоген Лаэртский в «Жизнеописаниях философов» приводит небольшой фрагмент текста друидов, который в одинаковой мере относит как к индийским гимнософистам – брахманам – так и к друидам: «Чтить богов, не творить зла, быть храбрым».

Римский географ Помпоний Мела утверждает, что обучение искусству друидов проходило в тайных местах, удаленных рощах и пещерах. В рощах и дубовых лесах, ассоциировавшихся с конкретными божествами, у священных источников друиды устраивали свои храмы и святилища, где проводили ритуальные церемонии и совершали жертвоприношения богам. Плиний свидетельствует, что для друидов «нет ничего более священного, чем омела и то дерево, на котором она растет. Но кроме этого они выбирают дубравы в качестве своих священных рощ и не выполняют ни одного священного обряда без использования дубовой ветви». С древнеирландского слово *daur* переводится как ‘дуб’ и обозначает слово ‘бог’. Дуб как наиболее выносливое и живучее дерево считался воплощением духа жизни и роста. Все, что росло на дубе, было послано свыше, и если там росла омела, это говорило об особом божественном покровительстве этого дерева. На шестой день луны омелу срезал жрец золотым серпом и ловил в белую ткань. Омела считалась символом мира, а также уникальным целительным средством для людей и животных.

В I веке н. э. римский писатель Марк Анней Лукан в поэме «Фарсалия» писал о друидах: «Они почитают богов в лесах, не используя храмы». Недавние археологические раскопки свидетельствуют, что в этих целях кельты также строили храмы круглой и четырехугольной формы, обнесенные деревянным частоколом или каменной оградой. Центр друидической религии, который был общий для Британии и Галлии располагался на острове Мон (современный Англия) недалеко от северо-западного побережья Уэльса. Помпоний Мела сообщает о жрицах – друидессах, называемых *Gallizenae*, соблюдавших обет вечной девственности на острове Сена.

Сохранились свидетельства Юлия Цезаря о жертвоприношениях друидов: «У них даже заведены общественные жертвоприношения... Некоторые племена используют для этой цели огромные чучела, сделанные из прутьев, члены которых они наполняют живыми людьми; они поджигают их снизу и люди сгорают в пламени». Этот варварский обычай приводил в ужас даже закаленных в боях римских legionеров. Римский историк, бывший legionер Гай Светоний Транквилл в главе «Божественный Клавдий» пишет: «Богослужения галльских друидов, нечеловечески ужасное и запрещенное для римских граждан еще при Августе, он уничтожил совершенно». Однако сословие друидов оставалось еще долго после ухода римлян из Британии в V веке н. э. и прекратило свое существование только с приходом христианства в земли кельтов.

Бессмертие человеческой души было краеугольным камнем учения друидов. Они верили в реинкарнацию – переселение души в другое тело. Римский пресвитер III века Ипполит писал: «Кельтские друиды придерживаются философии Пифагора... И кельты верят в провидческую и пророческую силу своих друидов». Это утверждение вызывает сомнение, поскольку идея бессмертия души не принадлежит Пифагору, к тому же его учение было эзотерическим, в которое посвящались лишь немногие избранные, и по этой причине не выходило за пределы узкого сообщества высокообразованных эллинов.

У кельтов не существовало четкого водораздела между богами и героями мифов, легенд и сказаний. Богиня Дану, королева Медб, Луг Длиннорукий, Бригита, Кухулин, Монган, Дагда, Конан Финн, кузнец Гоибниу, Лир, триада древних галльских матерей-богинь Морриган, Маха и Бодб, бард Колумб, герои ветви Мобиногиона – далеко не полный перечень религиозного и мифологического пантеона. Они же являются персонажами богатой языческой литературы кельтов: «Сватовство к Эмер», «Мобиногион», «Похищение быка из Куальнге», «Гододдин», «Килох и Олвен», «Приключения Лозгайре» и ряда других. Вместе с произведениями искусства пластического стиля, стиля «красивых мечей» и искусства Латенского периода это богатейшее культурное наследие кельтов явилось «первым крупным вкладом варваров в европейское искусство».

Т. Г. Гуцева

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОСЛАВНОГО ХРИСТИАНСТВА

На протяжении последних десятилетий религиозная проблематика выдвинулась на авансцену мировой политической, культурной, отчасти даже и экономической жизни. И обнаружилось, что нынешний мир с его особым культом эффективности, рациональности и прогресса, оказался не вполне готовым к встрече с этой реальностью.

Заявление В. Познера о том, что «одна из величайших трагедий для России – принятие православия» и что «православие является самой темной религией» вызывает необходимость остановиться на основных особенностях православного христианства. Термин «православие» является калькой с греческого слова *ортодоксия* (от греч. *orthos* – ‘правильный’ и *doxa* – ‘мнение’), которое обозначает «правильное» учение. Отличительной чертой православия является неуклонное следование догматам веры и основным религиозным правилам, которые соответствуют определениям первым семи Вселенских соборов, когда христианство было единым. Раскол христианства на православие и католицизм произошел в 1054 году на положении об исходе Духа Святого. Если у православия Дух Святой может исходить только от Бога-Отца, то у католиков добавляется «филиокве» (лат. «и от сына»). Эта добавка достаточно существенна, так как именно она сыграла существенную роль в формировании православия и католицизма. Если признается «филиокве», то меняется статус церкви. Если Дух Святой исходит и от Иисуса Христа, то он может исходить и от самой церкви, которая является телом Иисуса. Суть христианства – вести правильную духовную жизнь. Признаком здоровья души является видение грехов своих. Кто доволен собой, тому Христос не нужен. Вера начинается с покаяния, когда человек видит, что он совсем не тот, каким он должен быть. Распяли Христа те, кто верил в Бога, но себя видели праведниками, знающими. Это главное, почему они не приняли Христа. Христос-спаситель. А спасителя признает тот, кто болен. Тот Спаситель, кто видит, что я погибаю и спасает нас от нашей гордыни, мерзости. Основной вектор православной веры – это когда человек действительно верит, что за все придется отвечать и из всех своих сил старается жить по заповедям. Если человек согрешил, то, в соответствии с иудаизмом, кара божья непременно последует. В иудеоязычестве понимание греха носит юридический характер. Нарушение закона (по образу и подобию) влечет за собой кару божью. Заповеди – это закон, который нельзя нарушать. Это было догматизировано западноевропейским христианством. В этом суть юридической концепции: ты мне, я тебе. Отсюда вытекает идея католицизма о заслугах перед Богом. Эта точка зрения отмечается православием. Само спасение в западном христианстве понимается просто: это избавление от

наказания. За меня дал выкуп Иисус Христос – за меня уже заплатили. Православие говорит о другом: ни о каком выкупе не может быть и речи. Речь идет об исцелении души человека. Христианство – это путь к получению благодатных состояний. За ними стоит тяжелая реальность. Нет более страшной ошибки чем желание, не пройдя первой ступени, взлететь на двадцать первую. Это подмена реальной жизни. Перепрыгивание невозможно.

Основным принципом христианства является любовь. Католическая церковь исказила это понятие христианства. Два очевидных различия между естественной любовью и любовью в Боге. Естественная любовь присуща всему тварному. Подлинная любовь бескорыстна. К сожалению, в западном христианстве произошло отступление от норм христианской жизни, от святоотеческой жизни. Большинство святых были простыми людьми, но вылечились от страстей телесных, душевных, духовных. Святые всю свою жизнь посвятили своему исцелению. Понимание любви у католиков – это романы со Христом. Понятие о христианской любви свели к романтической естественной любви. Католическое понимание христианской любви перешло в протестантизм. Истинная любовь (духовная) рождается по мере искоренения в человеческой душе эгоизма, састолубия, сребролюбия, славолубия (искушения Христа в пустыне). Пока это в человеке есть, он не может любить других. Нет истинной любви там, где нет познания себя, борьбы со страстями и как результат – смирения. Только тогда можно любить бескорыстно, жертвенно.

Духовность – это борьба со страстями. Не надо думать, что будет, а надо думать, что нужно делать, чтобы это было, вырабатывая иммунитет против грязи, видя свою греховность. В протестантизме вопрос о вечной жизни решен. Проблемы экуменистики в основном – социально-экономические, земные. Нет даже речи о спасении души. Миссия, ради которой пришел Христос (спасение) передана Церкви.

Бог стал человеком, чтобы человек стал богом. Христос пришел не ради власти, речь идет о богоподобном достоинстве, святости и чистоте человека, чтобы из грязи поднять человека, дать путь этого достоинства. Христос воссоздал в себе все, что будет с человеком. Он дал нам семечко человечности и указал истинный путь жизни: «Меня любит тот, кто исполняет заповеди мои». А христианский Запад говорит: просто любите Бога (легкий путь), ни о заповедях, ни о борьбе со страстями речи не идет. А царство то божие «внутри Вас есть». Первой заповедью христианства является Любовь к Богу, вторая заповедь – любовь к ближним. Деятельность христианина в помощи ближним. Христос пришел не для того, чтобы накормить и напоить, а показать путь спасения. У современного западного христианства (горизонтализм) нет взгляда вверх. Еще в 1973 г. в Бангкоке проходила Всемирная христианская конференция «Спасение сегодня». Когда православные попытались сказать о спасении, на них посмотрели как на сумасшедших. У них нет никакого представления о духовной жизни. Они отождествили нравственность с духовностью. Как подчеркивает профессор Московской духовной

академии А. И. Осипов «Нравственность без духовности хуже чем безнравственность». Христа распяли нравственные люди, следующие заповедям Моисея. На Западе заповеди свели к внешней человеческой деятельности, а главное – это внутреннее духовное состояние человека. Как считает православное христианство люди захламливаются завистью, осуждением, грязью и должны очиститься покаянием. Главным принципом Запада являются направленный на горизонтальную экспансию фаустовский, прометеевско-титанический активизм. А. С. Панарин подчеркивал замыкание западного фаустовского духа на материально-вещественной сфере. В эпоху Нового и Новейшего времени обращенный вовне титанический протестантизм свелся к процессам материализации и технократизации, что вело к разрушению социокультурной специфики не только Востока, но и Запада. Нравственная природа задает истинный смысл человеческому существованию. Русская православная церковь на Русском соборе в марте 2006 г. выдвинула концепцию, суть которой заключается в том, что западная ориентация на свободы и права человека должна быть дополнена идеями нравственности. Постхристианский человек Европы эпохи модерна открыто отрекается от идеала Нагорной проповеди Христа, исповедуя ценности индивидуализма и сытости, статуса и успеха, тотального потребительства и утилитаризма. Западный мир, привлекающий своим достатком и свободой, в то же время отталкивает многими разрешенными явлениями, неприемлемыми с точки зрения большинства моральных систем мира: уничтожением ролевых различий между мужчиной и женщиной, суррогатным материнством, эвтаназией, гомосексуальными браками, разрешением легких наркотиков и многим другим.

Католицизм – разновидность христианства, признающая власть Папы Римского. Он развивается в направлении религии, основанной не столько на Библии, сколько на авторитете церкви. Для православных достаточно разделять одну веру и таинства. В католической морали соблюдение заповедей является заслугой, за которую полагается награда. Критерием верного понимания Священного Писания для католиков является слово Папы, для протестантов – убеждение основателя данной конфессии, того или иного богослова и даже личное мнение самого верующего, для православных единственно достоверным критерием является Священное Писание. Православные верят в единого Бога, сотворившего весь мир, в том числе и человека, верят в бессмертие души. Основная идея христианской религии – спасение человека от того, что порождает несчастья, страдания. Это общее христианское положение различно интерпретируется в разных христианских исповеданиях. В православии с вероучением тесно связана система культовых действий. Основы этих культовых действий составляют семь главных таинств, культ икон. Через иконы церковь влияет на чувства верующих силой искусства. Культ мощей также распространен в православии. Симптомом истощенности духа европейской культуры становится утрата смысла жизни, все большего отказа от христианских ценностей.

В моральной сфере христианство принесло с собой взгляд на личность как на существо, наделенное свободой, разумом, чувством ответственности и способностью любить. Победа христианства над более богатой и развитой языческой культурой античности объясняется его способностью дать ответ на вопросы о смысле жизни и о смерти, о взаимоотношениях людей и историческом бытии человека. Религия, являясь фундаментальным ядром генезиса культуры, на тысячелетия определила фундаментальные основы жизни народов и стран. Внешние мирские блага полностью подчинили себе человека, став мировоззренческой и психологической предпосылкой формирования современного «общества потребления», что привело к кризису ценностно-нормативного ядра европейской культуры.

В девяностые годы при проведении дней культуры Польши в Беларуси в стенах МГЛУ проходили Дни польского кино и всемирно известный кинорежиссер Кшиштоф Занусси, выступая перед преподавателями и студентами, подчеркнул, что являясь членом совета по культуре Ватикана, он вынужден признать, что православие является самым духовным течением христианства. Наверное и поэтому наши народы совершили то, что не смогли народы Западной Европы, что так старательно стараются замолчать, оболгать, стереть из памяти, – одержали Великую Победу над нацизмом.

Гонения на христиан по всему миру, расхристианизация Европы и ее исламизация, бурный рост неоекотомов требуют подготовки специалистов, способных понимать, что происходит в современном мире, и работать в новых условиях.

О. Е. Куликова

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ: СОВРЕМЕННЫЙ АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Ценности родились в истории как некие духовные опоры, помогающие человеку устоять перед лицом рока, тяжелых жизненных испытаний. Они упорядочивают действительность, внося в ее осмысление оценочные моменты, отражают глубоко личностные аспекты восприятия окружающей действительности. Ценности обозначают желаемые аспекты вещей и идей, они соответствуют представлениям о должном. Процесс смены ценностей в обществе, как правило, длителен.

Актуальность вопросов изменения ценностных ориентаций, мотивов поведения, идеалов в обществе неуклонно возрастает, определяет направление научных поисков многих исследователей.

К выделению теории ценностей обращались неокантианцы Л. М. Гартман, Г. Риккерт, американские исследователи XX века Р. Инглхарт, М. Рокич, российский философ М. С. Каган, белорусский социолог Е. М. Бабосов, профессор Э. К. Дорошевич, А. П. Вардамацкий и др. Каждый из перечисленных исследователей внес значительный вклад в изучение проблемы ценностных приоритетов человечества.

Так, Л. М. Гартман утверждал, что ценности и свойства явлений первичны в сравнении с деятельностью человека. Г. Риккерт не отрицал и сверхъестественной природы ценностей, однако и не исключал возможность того, что человек способен выбрать близкие ему ценности. Он делил ценности на две группы – «условные (ценность жизни) и самодавяющие (блага для человека)».

По мысли М. Рокича, базовые ценности обладают универсальным характером, то есть они присущи всем людям в той или иной степени. М. Рокич представил два класса ценностей – класс терминальных ценностей и класс инструментальных ценностей: терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Исследователь одним из первых начал выделять ценностные ориентации, поскольку они поясняли инструментальные ценности. С их помощью человек, по мнению ученого, достигает терминальных ценностей.

Разработанный Рокичем для диагностики индивидуальных иерархий ценностей метод прямого ранжирования, сгруппировавший ценности в два списка (терминальные и инструментальные), стал весьма популярным. Проведя масштабные исследования в американском обществе с помощью этого метода, он обнаружил и проанализировал связь декларируемой значимости (ранга) различных ценностей с такими переменными, как пол, возраст, социальное положение, доход, образование, расовая принадлежность, политические убеждения. В дальнейшем другими учеными выявлена связь ценностей с некоторыми личностными особенностями, а также их социокультурная специфика.

Основополагающая идея исследований Ф. Боаса, Р. Бенедикт, М. Мид, А. Уоллеса и др. – утверждение равных психофизиологических способностей людей всех этнокультурных общностей. Прежде всего это ценности гуманистической направленности, а именно жизнь, семья, любовь, уважение к другим и т.п., т.е. ценности, которые можно отнести к категории терминальных. Анализ культур народов мира привел ученых к выводу, что неповторимость каждой культуре придают условия существования каждой общности – природный ландшафт, климат, инструментальные ценности, которых придерживаются люди.

Представляются интересными рассуждения Р. Инглхарта: представитель школы американской социологии часто обращался в своих исследованиях к проблеме зависимости приоритетных ценностей населения в разных странах мира от экономических, политических, социальных изменений. Исследователь выделяет две значительные группы ценностей, которые определяет как ценности модернизации и ценности постмодернизации.

Результаты социологических исследований, которые проводил социолог в более чем 80 странах (в том числе и в Республике Беларусь, А. П. Вардамацкий) уточнили, что экономический рост ведет к повышению

благополучия человека вплоть до достижения некоего пункта, с которого наступает безразличие к благам, окружающим быт человека. Поэтому в постмодернистских обществах становится актуальной потребность «к возрастающему значению самовыражения, субъективного благополучия и качества жизни».

Ценности модернизации означают «сдвиг к материальным приоритетам», что позволяет «обществу двигаться от состояния бедности к состоянию богатства. Соответственно, ядром процесса модернизации является индустриализация; экономический рост становится доминирующей социетальной целью, а доминирующую цель на индивидуальном уровне начинает определять достижительная мотивация». Это гипотеза ценностной значимости недостающего (A Scarcity Hypothesis): наибольшая субъективная ценность придается тому, чего относительно недостает.

По мнению Р. Инглхарта, процессы модернизации привели многие страны мира к обращению многих людей к постматериальным ценностям. Ценности постмодернизации Р. Инглхарт представил как мотивацию к реализации способностей каждого человека, к «широкой свободе индивидуального выбора жизненных стилей и индивидуального самовыражения». Основным признаком ценностей постмодернизации определяется как наивысшая степень уверенности человека в будущем.

Этот культурный сдвиг наблюдается во всех постиндустриальных обществах. Культура обычно меняется медленно; но она в конце концов все-таки отвечает на вызов меняющейся среды. Перемены в социально-экономической среде, воздействуя на жизненный опыт индивидов, тем самым способствуют переформированию убеждений, позиций и ценностей на индивидуальном уровне. Культуры не меняются вдруг. Раз, достигнув зрелости, люди обычно сохраняют усвоенное мироотношение, каким бы оно ни было. Следовательно, существенные перемены в среде обычно значительнее всего влияют на те поколения, представители которых жили при новых условиях, в условиях гарантированного выживания, в годы личностного становления. Происходят подобные изменения отнюдь не сразу – перемены начинаются с приходом к власти нового поколения. Общество не рассматривается как целое, а распадается на группы людей, которые хотят реализовать свои способности на практике. И по мере того, как молодое поколение становится старше, их ценности начинают доминировать.

С подобными ценностями (самовыражения, субъективного благополучия и качества жизни) также связано все большее внимание к защите окружающей среды, развитие женского движения, нарастающие требования относительно участия граждан в принятии решений по экономическим и политическим вопросам. Последние три десятка лет данные ценности приобретают все более широкое распространение почти во всех постиндустриальных обществах.

Таким образом, в исследованиях представлены ценности и ценностные ориентации как прогнозирующие поведение человека, способные оказать

влияние на мировоззрение людей и на характер их деятельности, а его деятельность может пояснить преобладающие в его внутреннем мире ценности и ценностные ориентации. Таким образом, ценности формируют культурное пространство. Ценностная основа определяет мотивы поведения, стереотипы мышления, нормы, идеалы, а следовательно, и деятельность человека. Отметим, что ценности отличаются инертностью в каждой культуре, поскольку при смене ценностного содержания изменяется не только образ жизни, но и мышление человека. Ценности культуры, безусловно, признаны всеми людьми в обществе, их реализация в разных социальных группах может существенно отличаться от стереотипа. Так, молодежь принимает ценности доминирующей культуры, но объясняет их иным способом. А анализируя деятельность молодежной субкультуры, возможно выделить его ценностные ориентации.

В настоящее время теория ценностей переживает свое возрождение в связи с новыми социальными, научно-техническими реалиями действительности. Общее направление развития современной аксиологии обозначено утверждением приоритета общечеловеческого и гуманистического начал в контексте различных культур. Все большую роль в содержании мироощущения, мировоззрения новых поколений начинают играть категории мира, жизни человека, жизнотворчества. Сейчас, как никогда, ощущается необходимость междисциплинарного синтеза знаний о человеке, который в свою очередь должен опираться на обновленную философскую картину мира, на общечеловеческие ценности.

О. М. Рощинская

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИНЛЯНДИИ

Финляндия – северная страна с населением 5,3 млн человек сегодня вызывает интерес у жителей многих стран. По версии журнала «Newsweek» в списке «Лучшие страны мира» она занимает первое место. Финляндия входит в число лидирующих государств мира по доле ВВП на душу населения (6,4), ее называют самой конкурентоспособной из малых государств, наиболее безопасной для жизни страной. Финляндия может гордиться бесплатными медициной, образованием, развитой системой социальной поддержки граждан (finlyandii-zhity-horosh). Но самым примечательным является то, что жители Финляндии считают себя самыми счастливыми, занимая в рейтинге и по этому показателю 1 место (для сравнения: Россия занимает в этом рейтинге – 68 позицию, Республика Беларусь – 81 (<https://theworldonly.org/indeks-schastyia>)). Это говорит о многом. Такого хотели бы добиться многие государства, но пальма первенства в этом отношении принадлежит именно финнам.

В последние десятилетия о Финляндии заговорили и как о стране с одной из лучших систем образования. По мнению многих исследователей,

именно финнам удалось создать «школу будущего», которая по оценке Международных программ ООН, PISA, IEA и т.п. имеет один из самых высоких в мире индексов образования (Education index) (<https://mel.fm/finskaya-shkola/7638209-finland>).

В чем же особенности системы образования, созданной в этой стране? Основными ступенями образования в Финляндии являются: дошкольное воспитание, подготовительное обучение, среднее образование, образование второй ступени и высшее образование. Все дети, постоянно проживающие на территории Финляндии, обязаны получить основное среднее образование. Школы практически все государственные и равны в материальном обеспечении. Показатель окончивших среднюю школу в Финляндии один из самых высоких в мире – 93 % учеников получают полное среднее образование (для сравнения: 78 % в Канаде, 75 % в США).

Финским правительством поставлена задача – предоставление равных возможностей в получении качественного образования каждому ребенку, вне зависимости от уровня доходов семьи, от должностей, занимаемых родителями. Страна выделяет на образование достойные средства – 6,4 % ВВП. Обучение бесплатное на всех ступенях обучения. Кроме того, бесплатными в финской общеобразовательной школе являются учебники, тетради, основные канцелярские принадлежности, школьное питание, экскурсии (<https://ru.wikipedia.org/wiki/>).

Дети начинают учиться в Финляндии с семи лет. Родители обычно выбирают школу, расположенную близко от дома, потому что считается, что все образовательные учреждения в стране высокого уровня, и обеспечены высококвалифицированными педагогами. Учатся финские школьники 5 дней в неделю, только в дневную смену, пятница у них короткий день. Многие исследователи отмечают, что на уроки здесь тратится гораздо меньше времени, чем в других странах, а результаты по приобретенным навыкам одни из самых высоких в мире.

Особенностью финских общеобразовательных школ является то, что все они работают по унифицированным программам. В финской школе не практикуется углубленное изучение одних предметов в ущерб другим. Здесь не считается, что какой-то предмет важнее, к примеру, искусства. Наоборот, единственным исключением для создания классов с одаренными детьми могут быть склонности к какой-то художественной деятельности или спорту.

Важным отличием является то, что для каждого школьника составляется индивидуальный план обучения и развития.

В финской школе 10-балльная система оценок, но с 1 по 3 класс оценки не ставят вообще, до 7 же класса применяется только словесная оценка: посредственно, удовлетворительно, хорошо, отлично. Если ученик не справляется с заданием, его не ругают. Сравнение учеников друг с другом запрещено. Дети с разным уровнем способностей часто учатся в одном классе. На уроках в одном и том же классе ученики выполняют упражнения разной сложности, а оцениваются с учетом их персональных качеств.

В финских школах особое внимание уделяется тщательной подготовке используемых методик, учебников, раздаточных материалов. Главной идеей методики финских педагогов: ученик во время занятий не должен быть напряжен, поскольку напряжение – это стресс, мешающий полноценно включаться в решение любых задач. Чтобы создать соответствующие условия в финской школе свободно, по усмотрению учителя, сочетают знания из разных предметов и практикуют «расслабленную концентрацию внимания», позаимствованную финнами у китайцев. В соответствии с этой концепцией в школе должна преобладать комфортная среда, предполагающая равенство и уважение к ученикам. Никакого принуждения, никакого выделения учеников по уровню достигнутых результатов, только стимулирование их тяги к знаниям. В соответствии с этими подходами с 1 по 6 класс со школьниками обычно работает один и тот же учитель, который хорошо знает учеников и ему легче выстраивать обучение в соответствии с их уровнем, особенностями, наклонностями. В этом учителю помогает «учитель будущего» – специалист, в должностные обязанности которого входит выявление и определение уровня способностей учеников.

В Финляндии ученики вплоть до 13–14 лет редко получают домашнее задание, а в младших классах их вообще нет. Финские педагоги считают, что у детей должно быть свободное время на игры, детские занятия. Школьники же нашей страны, как известно, тратят каждый день на выполнении домашних заданий несколько часов. Несмотря на мягкое отношение к ученикам, все пропущенные занятия финскими школьниками обязательно отрабатываются.

Базовый принцип финской школы гласит: «Либо мы готовим к жизни, либо – к экзаменам. Мы выбираем первое» (<https://ru.wikipedia.org/wiki/>). Отсюда главная задача школы – научить тому, что пригодится ученикам в жизни. Именно поэтому в финской школе главное не оценка за ответ по какой-то теме, а способность ученика применять полученные знания и умения в жизненных ситуациях. Поэтому учителя стараются строить обучение так, чтобы оно развивало способности к самостоятельному мышлению и стимулировало познавательную активность учеников.

В финских школах нет общенациональных экзаменов и тестов. Стандартизированное тестирование сведено к минимуму. Но при этом, по результатам международных исследований, финские школьники показывают один из самых высоких в мире уровней знаний в целом, занимают высокие позиции в рейтингах по естественным наукам, математике и другим предметам. Они также считаются самыми читающими в мире школьниками, имеют хорошую языковую подготовку. В школе обязательным является изучение трех языков – финского, шведского и иностранного (немецкого, французского и др. по выбору). Практически все дети начиная с 3 класса изучают английский язык, который широко используется финнами.

Стратегия финского образования основывается на том, что важно с самых начальных этапов обучения не запустить ребенка, помочь ему справиться с проблемами, независимо от способностей и индивидуальных

особенностей. Для помощи отстающим существует поддерживающее обучение «проблемных» учеников и корректирующее обучение. Если ребенок не успевает, то с ним занимаются индивидуально, часто специально подготовленные для этих целей учителя. Если же ученик не хочет учиться, или у него нет способностей к учебе (по многим причинам), то его ориентируют на полезную практическую деятельность, которая сможет ему пригодиться в будущем. Такой подход позволяет открывать у школьников их способности, формирует уверенность в собственных силах, позволяет обнаружить в себе лучшие качества и умения, которые они смогут использовать в жизни. Правда, как отмечает часть педагогов, такое повышенное внимание к слабым детям не дает в полной мере развивать способности самых талантливых учеников, этой категории учащихся не уделяется должного внимания. Это одна из важнейших проблем, над решением которой трудятся финские педагоги сегодня.

В Финляндии с большим уважением относятся к труду педагога. Но стать учителем можно лишь пройдя строгий отбор. Отличительной особенностью является то, что все учителя заключают контракт только на 1 учебный год, продление его зависит от качества работы. Только 10 % лучших выпускников учреждений высшего образования допускаются к преподаванию. Особенно тщательно готовят и подбирают учителей для начальной школы, конкурс там до 10 человек на место. Имеют финские учителя и достойную оплату труда (от 2 500 евро – помощник, до 5 000 – учитель-предметник). Учитывается не только аудиторная работа педагога, но и его подготовка к урокам. Отдельно оплачиваются классное руководство и внеурочная деятельность. О высоком доверии к учителям говорит свобода выбора ими методик образования и отсутствие различного рода проверок.

Такая организация образования позволила не только создать одну из лучших моделей образования в мире, но сделать самой Финляндии серьезный прорыв во многих сферах деятельности, способствовать повышению благосостояния и устойчивому развитию страны.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н. Н. Алешкевич

ПРОДУКТИВНЫЙ НЕТВОРКИНГ: ИСКУССТВО УСТАНОВЛЕНИЯ ДЕЛОВЫХ КОНТАКТОВ

Самые богатые в мире люди ищут и строят сети. Вы можете иметь грандиозную идею или продукцию. Но они станут успешными только тогда, когда вы имеете сеть, через которую можно сообщать об этом людям.

Р. Кийосаки

Деловые контакты и связи занимают самую высокую позицию в ранге факторов, влияющих на развитие и процветание бизнеса. Создание деловых знакомств или нетворкинг является очень эффективным инструментом, активизирующим бизнес.

Понятие *нетворкинг* произошло от американских слов *net* – ‘сеть’ и *working* – ‘работать’. Определение быстро вошло в привычную речь деловых людей, его используют социологи, бизнес-тренеры, журналисты, бизнесмены. Они убеждены на 100 %: налаженный нетворкинг является мощным инструментом для продвижения и развития любого бизнеса.

Если проанализировать работу успешных людей в различных сферах деятельности, несложно обнаружить, что все они имеют колоссальные связи – их знает и уважает огромное количество людей. Удивительной особенностью этих персоналий является то, что на любом мероприятии – встрече, обеде, прогулке – они налаживают контакты, заводят полезные знакомства и знают о правилах нетворкинга не понаслышке. На самом деле, с нетворкингом мы постоянно сталкиваемся в обычной жизни, общаясь с разными людьми по разным вопросам. Развивая в себе навыки нетворкинга, постоянно заводя нужные бизнес-знакомства, у вас появляется больше шансов добиться успеха в любом деле.

Нетворкинг – это важная составляющая маркетингового плана. В бизнесе, передавая важную информацию из уст в уста, формируется мощная база клиентов, привлекаются потребители, инвесторы, партнеры, и создается сеть, которую можно использовать в плане эффективной рекламы. Однако следует помнить, что нетворкинг будет приносить результаты, если вы наладите бизнес-знакомства, носящие взаимовыгодный характер. Если «подача» идет только с вашей стороны, игра «в одни ворота» не принесет успеха. Сеть при таком исходе не будет сгенерирована, так как взаимоотношения требуют обязательной кооперации, участия с обеих сторон.

Еще недавно о нетворкинге не знали, хотя активно пользовались его принципами. На Руси существовало такое понятие, как «блат». Определение было введено Екатериной II в период массового переселения выходцев из

Германии в Россию. Каждому переселенцу и ребенку, рожденному в его семье, императрица выдавала лист (блат) – (в немецком языке *blatt* – ‘лист’). Владение таким документом давало человеку значительные привилегии – он освобождался от наказаний, каторги, армии, ему в первую очередь выдавался пай земли.

Общепринятое значение слова *блат* в современном мире – полезные связи, знакомства, благодаря которым можно получить какие-то блага в обход правил и законов, часто в ущерб интересам общества или государства.

В советские времена опять появилась ниша для внедрения этого слова в русский язык. В условиях угнетающего дефицита определенные товары можно было достать только через «нужных» людей, или «по благу». Только так можно было приобрести деликатесы, импортную одежду, «заграничную» технику. Имея связи, можно было съездить за границу или поступить в престижный институт. Связи многое решали тогда и решают сегодня, в современном мире. Только называется процесс их налаживания по-другому: нетворкинг. Однако эти понятия не абсолютно идентичны. В отличие от блата суть нетворкинга не строится на ущемлении чьих-то интересов (общества или государства).

Как научное течение дисциплину открыли американские психологи С. Милгрэм и Дж. Трэверс. Они выдвинули интересную гипотезу о «законе шести рукопожатий»: между двумя абсолютно незнакомыми людьми на Земле можно создать связующую цепь, состоящую из 6 уровней. Развивая эту идею и применяя ее в бизнес-среде, деловые американцы заметили, что с помощью созданной таким образом цепочки можно решить практически любую задачу или проблему.

Нетворкинг может быть профессиональным, личным или социальным.

По характеру взаимодействия нетворкинг подразделяется на такие виды:

- позитивный (деловые знакомства создаются для предоставления людям своих знаний, навыков, продуктов, исходная цель – в первую очередь быть полезным);
- негативный (знакомства используются исключительно для извлечения личной выгоды, отдача при этом с исходной стороны минимальна);
- смешанный (гармоничное соединение двух первых пунктов – не только использование связей, но и предоставление чего-то взамен).

Наиболее удачные мероприятия для нетворкинга – выставки, мастер-классы, конференции, тренинги, спортивные клубы, использование старых связей и публикации в СМИ. Совместные интересы, увлечения очень сближают людей, а общение в неформальной обстановке позволяет эффективнее и быстрее установить контакт нужного уровня.

Безусловно, нетворкинг имеет плюсы и минусы. Из положительных моментов – новые знакомства всегда интересны, вы можете использовать связи для достижения своих целей, а также проявлять искреннюю заботу, поддержку, оказывать помощь другим. Обратная «сторона монеты» нетворкинга также очевидна: заводить полезные знакомства бывает нелегко, связи

необходимо постоянно поддерживать, чтобы они не угасли, вашими возможностями могут злоупотреблять, постоянно прося о помощи и не давая ничего взамен.

Однако, несмотря на сложности, принципы деловой сети действуют практически всегда, а бизнес-нетворкинг – это незаменимый помощник в любой сфере деятельности.

К. А. Базан

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Поиск ответа на вопрос «Кто есть я?» является одной из самых актуальных и сложных задач, стоящих перед современными гуманитарными науками. Над формулировкой понятия *идентичность* работают представители философии, антропологии и психологии. Обратившись к истории изучения вопроса, можно отметить отсутствие интереса со стороны ученых к данной проблематике до начала XVII века и стремительный его рост в массовой культуре в последние десятилетия. На протяжении нескольких столетий исследований можно говорить об идентичности как о проекции «я» и об идентичности как о социальном и коллективном «я».

Одновременно с изучением интернальных проекций себя ученые также обратили внимание на взаимосвязь личности с социумом. Коллективная идентичность подразумевает всевозможные категории, к которым может отнести себя субъект. К таким категориям могут быть отнесены «возраст», «раса», «рабочий класс», «национальность».

Национальность воспринимается как нечто врожденное, передающееся от поколения к поколению, однако нынешние реалии повлекли за собой появление новых форм национальной идентичности. Значительное количество людей относят себя к двум национальностям – речь идет о *двойственной национальной идентичности*.

Комбинацией идей национализма и двойственной идентичности можно считать *субгосударственный национализм*, т.е. самоидентификация индивида как гражданина всего государства, так и представителя национального меньшинства, обычно проживающего на его территории.

Движение за отделение автономного округа Каталонии от Испании показало, что в стране назрел новый кризис национальной идентичности.

Во время правления диктатора Ф. Франко (1939–1975) национальная идентичность базировалась исключительно на образе Кастилии, полностью игнорируя культуру и языковое разнообразие других регионов страны. После его смерти в 1975 году была принята Конституция, где, помимо обязанности гражданами владеть испанским языком, ею признается право пользования языками национальных меньшинств на территории определенных автономных округов. На территории Испании таковыми являются каталанский на территории Каталонии, Валенсии и Балеарских островов, баскский в Стране Басков и Наварон и галисийский в Галисии.

Уровень интенсивности субгосударственного национализма и наличие и/или отсутствие двойственной идентичности в билингвальных автономных округах страны стала объектом изучения «Социологического исследовательского центра Испании» в 2012 году. Респонденты должны были выбрать ответ на вопрос «Что значит Испания для Вас?».

В странах каталанского языка, респонденты из Валенсии и Балеарских островов поддерживали власть государства на территории соответствующих автономных округов и соответственно идентифицировали себя с испанской нацией. В отличие от респондентов из соседних областей значительное количество участников опроса из Каталонии поддерживали региональный национализм и идентифицировали себя исключительно как каталонцев. Кроме этого, четверть опрошенных из этого региона признавали многонациональность страны и наличие у части населения двойственной идентичности.

Несмотря на то, что в баскоговорящих регионах результаты исследования показали, что большинство населения поддерживает Испанию, в свою очередь, мнения о ее поликультурности, так и о полной автономии регионов, встречались чаще, чем в аналогичном опросе в странах каталанского языка. Особое внимание следует уделить достаточно высокому показателю нежелания высказаться или нейтральности респондентов из Страны Басков.

Респондентов из Галисии, поддержавших Испанию и испанскую национальную идентичность, значительно больше, чем участников опроса, признающих многонациональность королевства или собственно автономии региона.

И. М. Басовец

УКЛОНЧИВЫЕ ОТВЕТЫ В ОДНОСТАТУСНОМ ОБЩЕНИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

В языкознании уклонение от прямого ответа на вопрос рассматривают как коммуникативную стратегию, которая представляет собой цепь решений говорящего, коммуникативных выборов им речевых действий и языковых средств, позволяющих завуалировать, скрыть истинный смысл ответной реплики или вовсе уклониться от прямого ответа. Цель стратегии уклонения состоит в том, чтобы, не нарушая хода коммуникации, отвлечь собеседника от реализации его намерений, избежать нежелательных действий со своей стороны и в итоге выйти с наименьшими потерями из некоторой неприятной, непривычной или неудобной речевой ситуации.

Стратегия уклонения от прямого ответа реализуется посредством таких тактик, как тактика повторов и переспросов, тактика задержки ответа, тактика смягчения категоричности ответа, тактика обобщения, тактика поддакивания, тактика игнорирования вопроса со сменой топика, тактика собственно имплицитного отказа, тактика иронии, тактика намека, тактика условия, тактика использования общей статистики, тактика контрвопроса, тактика критики оппонента, комбинированные тактики (включающие различные сочетания всех выше перечисленных тактик).

Наиболее типичными проявлениями стратегии уклонения – уклончивые ответы, которые являются ответными речевыми актами, так как представляют собой вынужденную реакцию коммуниканта на речевые действия собеседника. Уклончивые ответы проявляются в общении в широком многообразии и зависят от характера заданного вопроса, который по своей сути может быть не только запросом информации, но и скрытой критикой, выражением несогласия, похвалой и т.п. Отсюда следует способность уклончивого ответа приобретать черты разных речевых актов – репрезентативов, директивов, декларативов, экспрессивов и т.п.

В рамках данной работы интерес представляют диалогические единства на английском и русском языках, состоящие из вопросно-ответных реплик, которые имеют место между одностатусными коммуникантами, а именно супругами и друзьями. Особенности уклончивых ответов между одностатусными коммуникантами обусловлены стремлением не обидеть близкого человека, поэтому используют широкий спектр языковых средств, которые позволяют оставаться вежливым, снизить прямолинейность или смягчить категоричность ответа.

Рассмотрим две речевые ситуации, включающие диалогические единства с идентичным вопросом на русском и английском языках, которые имели место в устном общении между мужем и женой. Первая ситуация произошла в магазине, где жена примеряла новую куртку, когда между ними произошло следующее речевое взаимодействие:

– *Как я выгляжу?*

– *Ты выглядишь... довольной.*

Как видно из примера, иллокутивные векторы речевых поступков супругов разнонаправлены, поскольку намерением жены было выяснить мнение мужа относительно того, идет ли ей примеряемая куртка, в то время как в намерения мужа не входила характеристика жены в примеряемом объекте гардероба. Очевидно, что муж считает, что данная куртка жене не идет, однако, во избежание конфликта муж отдает предпочтение уклончивому ответу, который технически отвечает на ее вопрос, используя тот же глагол *выглядеть*, но характеризует не внешний вид, а эмоциональное состояние жены как «довольной», возможно, от потенциальной покупки или примерки новой вещи. Уклончивый ответ мужа на вопрос жены является ответной репликой, простой по структуре, реагирующей по направленности, представляющей собой репрезентатив-квалификацию и реализующей а) тактику задержки ответа, которая репрезентована фонационной паузой, и б) тактику смягчения категоричности, которая представлена прилагательным с положительной оценкой *довольной*. В процессе производства уклончивого ответа муж стремится наиболее оптимальными способами переструктурировать когнитивное пространство заданного вопроса и выразить не критику, а похвалу. Это достигается путем перераспределения или сдвига фокуса внимания, при котором затемняется первичный прагматический фокус вопроса, т.е. оценка внешнего вида жены, и происходит его подмена иным фокусом в ходе ответа, т.е. оценкой ее эмоционального состояния.

Рассмотрим схожую англоязычную ситуацию, которая произошла дома между супругами, когда жена обратилась к мужу с вопросом о своем внешнем виде для похода в гости на ужин:

- *How do I look?*
- *I prefer you in that other thing.*
- *What other thing?*
- *Any thing. Anything at all.*

В приведенном диалогическом единстве, которое имеет более сложное строение по сравнению с предыдущим примером, на вопрос жены муж также решает дать уклончивый ответ, не выразив своего мнения относительно ее внешнего вида, а сообщив, что он предпочитает видеть ее в «той другой вещи». На уточняющую реплику супруги относительно того, в какой вещи он предпочитает ее видеть, муж дает прямой ответ, используя игру слов, основанную на созвучии разных частей речи: существительного *thing* ‘вещь’ и неопределенного местоимения *anything* ‘что-нибудь, что угодно’. В первой ответной реплике мужа, представляющей собой репрезентатив-сообщение в рамках данного четырехкомпонентного диалогического единства, используется тактика игнорирования вопроса со сменой топика ответа, что и побуждает собеседницу прибегнуть к уточняющему вопросу по новой теме. Для реализации упомянутой тактики мужем используются такие языковые средства, как декларативная фраза о предпочтении и указательное местоимение *that* в сочетании с существительным *thing*. Во второй ответной реплике мужа выделяется дополнительная иллокутивная функция, заключающаяся в отражении действительного положения вещей: муж сообщает, что он предпочитает видеть жену в любой другой вещи. Как и в предыдущем случае, легко вычитывается импликатура о том, что примеренная женой одежда мужу не нравится. В уклончивом ответе вежливость предоставления ответа на вопрос накладывается на существующий между говорящими внутренний конфликт, для нейтрализации которого муж прибегает к уклончивому ответу.

Рассмотрим еще одно диалогическое взаимодействие одностатусных коммуникантов – друзей – из фильма «Песочный человек»:

- *Как ты оцениваешь мой сонет?*
- *Во всяком случае у него есть потенциал.*

Как видно из примера, ядро стратегии уклонения от прямого ответа составляют инклюзивные имплицитные смыслы, неявные смыслы-усложнения, относящиеся к прагматическому уровню высказывания, основанные на социальных этических нормах общества. В данном случае имплицитным смыслом ответной реплики собеседника является критическое отношение к прочтенному сонету. Коммуникант подразумевает: «В существующем виде сонет плохой и требует доработки», однако этические нормы и принцип вежливости, а также желание не ранить друга и не остановить его творческие порывы диктуют иную, позитивную, направленную на перспективу лингвистическую упаковку высказывания. В данном случае собеседник смещает прагматический фокус вопроса и реализует тактику смягчения категоричности в ответе при помощи языковых средств выражения положительной

оценки сонета с перспективой на будущее. Во всех проанализированных примерах для выражения критики в отношении запрашиваемого говорящий не только уклоняется от прямой оценки обсуждаемого, но и выбирает языковые единицы с положительной оценочной семантикой в отношении иного аспекта, т.е. хвалит критикуя.

Таким образом, уклончивые ответы на вопросы в процессе общения одностатусных собеседников являются частью стратегии уклонения, обусловленной желанием предотвращения конфликта между близкими людьми. Уклончивые ответы реализуют разные тактики уклончивого речевого поведения, например, задержку ответа, смягчение категоричности, игнорирование вопроса со сменой топика ответа, которые сопровождаются сдвигом прагматического фокуса вопроса. Комплексный характер уклончивого ответа проявляется в том, что он может реализовать ряд неоднородных тактик в одной ответной реплике. Данные тактики реализуются средствами всех языковых уровней и распознаются на основе контекста. Уклончивые ответные реплики на вопросы близких людей, имплицитно предполагающие критическое отношение к запрашиваемому, характеризуются а) отсутствием вербально выраженной критики или языковых средств с негативной оценкой в ответе; б) наличием лексических единиц с положительной оценочной семантикой в отношении иного аспекта обсуждаемого; в) активизацией догадки со стороны задающего вопрос и дешифровкой имплицитной критики в свой адрес.

А. А. Биюмена

АПЕЛЛЯЦИЯ К ЭМОЦИЯМ В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Реклама относится к типам коммуникации, обладающим ярко выраженной прагматической направленностью. Для осуществления воздействия на аудиторию создатели рекламных сообщений привлекают широчайший спектр стратегий и тактик, вербальных и невербальных средств. Поскольку готовность адресата к желаемой для адресанта сообщения деятельности (купить товар, воспользоваться рекламируемой услугой и т.д.) часто определяется не взвешенным рациональным решением, а сиюминутным желанием, эмоциональной реакцией на рекламный текст, множество рекламных текстов содержит в себе средства апелляции к эмоциям человека.

Мы проанализировали тексты рекламы товаров для детей и обнаружили, что в большинстве из них содержится обращение к эмоциям, поскольку дети считаются эмоциональной аудиторией. Интерес представляет тот факт, что среди рекламы детских товаров можно выделить две категории текстов в зависимости от целевой аудитории: сообщения для детей как непосредственных потребителей рекламируемых товаров и сообщения для взрослых, которые покупают эти товары для своих детей. Исследование показывает, что, в зависимости от целевой аудитории текста, различным оказывается спектр эмоций, к которым обращаются рекламодатели.

В тех случаях, когда рекламные сообщения направлены на детей, апелляции в них в подавляющем числе примеров обращены к таким эмоциям, как радость, интерес и удивление.

Чаще всего в рекламе детских товаров встречается апелляция к *радости*. Среди языковых средств, которые задействуются при этом, можно выделить такие ключевые слова, как *счастье, радость, веселье* и однокоренные им: *Ведь с новогодним говорящим хомяком **радость** и веселье вас не покинет* (детская игрушка «Говорящий хомяк»); *Мыльные прыгунцы – эластичные пузыри, с которыми **весело** играть, подкидывать и жонглировать. Их секрет – в волшебной мыльной жидкости и перчатках!*

Также в рекламе, обращенной к детской аудитории, популярны апелляции к *удивлению*. К частотным лексическим средствам обращения к данной эмоции относятся ключевые слова *игра, волшебство, сказка, невероятный, удивлять* и т.п.: *Amazing Zhus! Интерактивные цирковые мышки **удивят** вас!; Хотите порадовать и **удивить** своего малыша? (3D-планшет для рисования).*

Распространенными лексическими маркерами апелляции к *интересу* являются слова *узнавать, угадать, интерес, сюрприз, неожиданный*: *Вы можете порадовать своего малыша на День рождения или просто сделать ему приятный **сюрприз** в виде набора волшебных фломастеров. («Мэдрик Пэнс»); Мама, а **угадай**, что это!.. Это... мороженое «48 копеек»; Мне всегда было **интересно**, почему у бабушки в деревне молоко такое вкусное (Молоко «Домик в деревне»); AirHogs представляет **новинку**: Вертолет-лезвие. Контролирует ход гонки, перепрыгивает **неожиданные** препятствия, залетай и уходи от погони, препятствий не существует (Air Hogs).*

В группе сообщений, предназначенных для взрослой аудитории, преимущественно для женщин-мам, также можно наблюдать апелляцию к таким положительным эмоциям, как радость и интерес. Однако среди них присутствует значительное количество текстов, апеллирующих к негативным эмоциям, преимущественно к страху и чувству вины.

Как правило, в рекламной коммуникации представлено большинство самых распространенных видов *страха*, которые испытывают мамы относительно своих детей. Так, мамы малышей часто переживают из-за качества питания ребенка и влияния питания на здоровье и правильное развитие ребенка, поэтому ключевыми словами рекламных текстов, использующих этот страх, являются лексемы *здоровье, рост, проверять, качество, правильный*: *Волнуетесь за своего малоежку? Конечно, ведь 70 % **роста** происходит в первые 10 лет жизни («PediaSure Малоежка»); Чтобы животик работал **правильно** и малыш рос **здоровым**, я выбрала кашу «Nestle» с бифидобактериями BL и особым комплексом витаминов и минералов Iron+; Агуша **проверяет**, чтобы яблочки на дереве созревали, пюре на отдельных детских линиях производились, а крышечки хлопали. Соки и пюре «Агуша» проходят 72 **проверки качества**; Как я могу помочь малышу расти **здоровым**? Прежде всего, выбрать **правильное** питание (питание «NAN 3-Optipro»).*

Еще один страх молодых мам, на котором строятся рекламные тексты – страх микробов, которые могут навредить здоровью малыша. В этих рекламных сообщениях в роли центральных лексем выступают слова *защитить*, *грязь*, *микробы*: ***Защитить** малыша от микробов помогут средства Johnson's Baby Pure Protect с медом и зеленым чаем. Жидкое мыло и влажные салфетки смывают до 99 % грязи и микробов.*

В одном из номеров журнала для молодых мам мы встретили довольно объемную статью под названием «Соседи, которых никто не видел», рекламирующую известный бренд антибактериального мыла, целиком построенную на тактике запугивания. Приведем небольшой фрагмент из нее: *Семейная идиллия. Вы все на кухне. Включаете телевизор. Пульт переходит из рук в руки. Вы смотрите 3 передачи сразу. Ребенок усиленно жмет на кнопку, регулирующую звук. Он не знает, что **риновирусы**, вызывающие **воспалительные заболевания верхних дыхательных путей**, оседают между кнопок пульта, живут там долго и не поддаются дезинфицированию. А потом ребенок принимается за еду.* В приведенном отрывке апелляция к страху осуществляется при помощи слов, называющих проблемы, с которыми может справиться рекламируемый продукт (риновирусы), а также негативные последствия для здоровья ребенка, если он этим продуктом не воспользуется (воспалительные заболевания верхних дыхательных путей).

Также при апелляции к страху создатели рекламных текстов нередко прибегают к использованию различных цифр, в том числе, неопределенной статистики: *Исследования показали: Детский «Арбидол» снижает риск развития пневмонии на 96 %, а риск заражения – до 4 раз.*

Еще одна негативная эмоция, апелляции к которой были обнаружены в рекламе товаров для детей, – *вина*. Манипулирование данной эмоцией использовано, например, в видеоролике о шоколаде «Киндер». Видеоряд показывает, что любящая мама утром отводит сына в детский сад, а сама идет на работу. Днем ребенок скучает по маме, собирает для нее букет цветов, а вечером радостно встречает его маме, получая от нее рекламируемую шоколадку. Ролик сопровождается следующим текстом: *Что такое любовь? Ну, это когда ты улыбаешься, ждешь, а потом бежишь из всех сил и радуешься встрече. Когда ты знаешь, о чем мечтает мама, а мама знает, о чем мечтаешь ты. Киндер Шоколад – лучший способ передать любовь.* Посмотрев этот сюжет, многие работающие мамы могут испытать чувство вины из-за того, что не могут всегда находиться рядом со своими детьми и дарить им свою любовь. Однако данный ролик, являющийся частью серии текстов «Что такое любовь?», рекламирующих этот продукт, отчетливо подталкивает реципиента к тому, чтобы поставить знак равенства между любовью и рекламируемым шоколадом. То есть основной посыл сообщения состоит в следующем: если мама не может проводить больше времени с ребенком, она должна покупать ему шоколад «Киндер», так как именно это и является выражением настоящей материнской любви.

Таким образом, апелляция к эмоциям является частотным способом воздействия на аудиторию в рекламе детских товаров. В случае обращения к детской аудитории авторы текстов создают вокруг рекламируемого объекта мифологический ореол сказки, праздника, волшебства, стремясь вызвать у детей позитивные эмоции (радость, интерес, удивление) и, соответственно, сформировать положительные ассоциации со своим товаром. Обращаясь же ко взрослой целевой аудитории, преимущественно мамам, создатели рекламных сообщений используют апелляции как к положительным, так и к отрицательным эмоциям, в первую очередь, к таким сильным эмоциям, как страх и чувство вины. При этом реклама обещает, что именно рекламируемые товары способны победить источники этих негативных эмоций и, следовательно, избавить адресата от них.

Е. М. Дубровченко

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДИСТАНЦИИ В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Коммуникативная дистанция представляет собой важную проксемическую характеристику коммуникативного процесса, от которой зависит успешность взаимодействия участников коммуникации.

В традиционном понимании коммуникативная дистанция – это физическое расстояние между участниками общения. Американский антрополог Э. Холл, исследуя личное пространство человека, выделяет 4 межсубъектные зоны, каждая из которых имеет близкую и дальнюю фазу: 1) интимную (0–45 см); 2) личную (46–120 см); 3) социальную (120–400 см); 4) публичную (более 400 см).

В процессе виртуального общения физическая дистанция не совпадает с классификацией, предложенной Э. Холлом, но тип взаимоотношений, тональность общения все равно сохраняются. В таких ситуациях соблюдается речевая дистанция. Речевая дистанция, по мнению Л. Г. Ефановой, выступает в качестве коммуникативной речеповеденческой нормы и характеризуется императивностью, обязательностью соблюдения, количественной определенностью, социальной обусловленностью и наличием регулярных средств выражения.

Коммуникативная дистанция представляет собой область пересечения геометрического и социального пространства, в котором проявляется тип взаимоотношений между коммуникантами (Л. Г. Ефанова). Она зависит от таких факторов, как пол, возраст, социальный статус, отношения между собеседниками, культурная норма, национальная принадлежность, личные особенности коммуникантов.

С понятием коммуникативной дистанции тесно связано понятие *дистанция власти* – термин, предложенный Г. Хофстеде для сопоставительного анализа культур и обозначающий дистанцию, разделяющую нижестоящих от

вышестоящих. США относится к странам с малой дистанцией власти, где степень зависимости подчиненных от руководителя невелика, предпочитается консультативный стиль общения, принимаются во внимание мнения всех сотрудников.

Основной характеристикой коммуникативной дистанции является ее динамичность, величина дистанции может как увеличиваться, так и уменьшаться. Говоря о динамичности, следует отметить свойство направленности. Направленность зависит от того, кто выступает инициатором изменения коммуникативной дистанции.

Целью нашего исследования является рассмотрение вербальных средств выражения коммуникативной дистанции в американской лингвокультуре. Материалом исследования послужили отрывки из художественных фильмов и тексты художественной литературы.

Одним из средств вербального выражения коммуникативной дистанции является обращение. Стандартные статусные обращения (*Ms.*, *Mr.*) указывают на социальную коммуникативную дистанцию и формальные отношения, стандартные эмоционально окрашенные (*darling*, *honey*) говорят об интимной коммуникативной дистанции. Нестандартные обращения (*hey*) свидетельствуют о фамильярных отношениях и близкой дистанции.

Изменение формы обращения ведет к изменению коммуникативной дистанции. Интересным представляется пример из сериала «*Prison Break*». В ситуации неформального общения тет-а-тет дочь использует обращение *sir* к отцу, занимающему пост губернатора. Такая форма свидетельствует об увеличении коммуникативной дистанции, а также характеризует межличностные взаимоотношения как сложные и недоверительные. Она соглашается поступить так, как говорит ей отец, т.е. солгать, несмотря на свои моральные принципы.

Уменьшение коммуникативной дистанции иллюстрирует пример, в котором собеседник просит не употреблять статусное обращение, а называть его по имени, т.е. предпочитает перейти от социальной дистанции к персональной – *Mr. Bagwell... – Call me Teddy*.

Еще одним средством выражения коммуникативной дистанции выступают формы приветствий и прощаний. Например, фамильярные приветствия и прощания (*hi*, *hi there*, *what's up*; *bye*, *see you*, *keep in touch*, *take care* и т.д.), указывают на близкие приятельские отношения. Стандартизированные формулы обращений и прощаний в письмах также являются средствами выражения статуса и коммуникативной дистанции (*Hi*, *love* – маркеры близкой коммуникативной дистанции; *Dear Sirs*, *Sincerely yours* – маркеры социальной коммуникативной дистанции).

Морфемные средства, например, диминутивные аффиксы: *-y*, *-ie*, *-ish*, *-let*, *-ling* (*cutie*, *Annie*, *Maggy*, *reddish*) и др. являются средствами выражения близкой коммуникативной дистанции, фамильярности, доброго или покровительственного отношения. С точки зрения дистанции власти уменьшительно-ласкательные суффиксы, по мнению С. И. Филиппова, свидетельствуют о низком социальном статусе.

О коммуникативной дистанции между собеседниками позволяет судить употребление междометий и усилительных частиц (*Oh God!*).

Одним из маркеров коммуникативной дистанции выступает вежливость, выражающая коммуникативное намерение и отношение к собеседнику. Подчеркнутая вежливость свидетельствует об увеличении коммуникативной дистанции и переходу к «официальному регистру». Вежливость выражается модальными глаголами, позволяющими смягчить степень прямолинейности и косвенно выразить свои намерения (*Could you do it?*), а также модальными модификаторами. К лексическим средствам выражения вежливости относятся этикетные слова и сочетания *please, thank you* и др.

В ходе анализа было установлено, что коммуникативная дистанция может выражаться употреблением лексических единиц, характеризующих пространственное положение коммуникантов. К ним относятся следующие языковые средства.

1. Существительные и прилагательные обобщенно-пространственной семантики, в которых пространственный компонент представлен в самом их лексическом значении (*space, place, side, direction, far, etc.*): ‘*You’re too far*’. Данный пример свидетельствует о том, что физическое расстояние больше, чем собеседник считает уместным.

2. Фразовые глаголы (*back off, step back, keep away, stay away, stay off, get out off* и др.).

3. Наречия места (*near*), наречия места и направления (*here/there*).

4. Фразеологические единицы (*face to face with smb, a few steps away from smb, within one’s reach, side by side, cheek by jowl, shoulder to shoulder, elbow to elbow, neck and neck* и др.).

Коммуникативная дистанция может быть выражена не только на лексическом, но и на грамматическом уровне. В качестве грамматических средств выражения коммуникативной дистанции используются следующие.

1. Сослагательное наклонение, например, ‘*Would you be so kind to...*’. Такой оборот характеризуется высокой степенью вежливости и характерен для социальной дистанции.

2. Повелительное наклонение, в котором глагол может быть, как в утвердительной форме (*Back off a little*), так и в отрицательной (*Don’t come any nearer*).

3. Усеченные грамматические конструкции (*Whacha gonna do? Wanna, gecha* и т.д.).

4. Вопросительные предложения разных типов. *Do I need to remind **who you are talking to**?* – Косвенный вопрос, в котором начальник указывает подчиненному на необходимость соблюдения субординации.

Из стилистических приемов было выявлено использование параллельных конструкций (“*When you speak to me like that, Paul,*” *she said, “I really wonder why we go on. I really think it might be better to stop.”*), а также антитезы (*I’m the commander-in-chief and you are a corporate lackey*). Противопоставление *the commander in chief* и *lackey*, создает эффект резкого контраста коммуникативных ролей.

Таким образом, коммуникативная дистанция, проявляющаяся как на физическом, так и на социальном уровне, является показателем типа взаимодействия собеседников. Она выражается лексическими, грамматическими и стилистическими средствами. К основным показателям установления коммуникативной дистанции в американской лингвокультуре можно отнести обращения и этикетные формулы. Кроме того, для установления и выражения коммуникативной дистанции характерно использование уменьшительно-ласкательных суффиксов, междометий, модальных глаголов, модальных модификаторов, вопросительных предложений, повелительного наклонения и параллельных конструкций.

Т. В. Еромейчик

БАЗИСНЫЕ АТТРИБУТЫ СИСТЕМЫ ВИЗУАЛЬНОЙ И ВЕРБАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ БРЕНДА

Создание совокупности элементов коммуникации, идентифицирующих объект продвижения организации, оказывает большое влияние на формирование в сознании аудитории имиджа данной организации, способствует акцентуации ее преимуществ и обеспечивает долгосрочную связь с потребителем.

Сегодня день не представляется возможным дать четкое определение феномена брендинга, под которым чаще всего подразумевается процесс обеспечения долгосрочного предпочтения бренда.

В отношении последнего также отмечается множество имеющихся трактовок. Так, многие исследователи отождествляют бренд с товарной маркой, под которой подразумевается название, знак, символ, рисунок или их комбинация, предназначенные для идентификации продукта одного или нескольких производителей и отличия его от товаров конкурентов. Исходя из данного определения, можно заключить, что марка включает в свой состав несколько элементов: марочное имя – наименование рекламодателя (*Простоквашино, Світанок, Марко, Бабушкина крынка*), марочный знак – логотип, товарный знак – объект интеллектуальной собственности, юридически защищающий название и некоторые другие атрибуты товара от конкурентов.

Согласно другой точке зрения, брендом следует признать не всякую торговую марку, а только ту, которая смогла привлечь большое число лояльных потребителей. Таким образом, бренд – это товарная марка со сложившимся имиджем, некое впечатление, восприятие товара потребителем и его ассоциации с ним.

Мы разделяем данное мнение и рассматриваем бренд как систему, связывающую вместе товар с его характеристиками, товарную марку, ее образ в сознании реципиента, а также концепцию производителя по отношению к марке и потребителю. В соответствии с данной формулировкой в качестве базисных составляющих бренда, обеспечивающих первичную узнаваемость и предпочтение, выступают логотип и слоган.

Логотип представляет собой оригинальное начертание наименования рекламодателя. По наличию элементов лингвистической и иконической природы можно выделить три разновидности логотипов.

1. Л о г о т и п - с и м в о л – это логотипы в виде картинок и фотографий, которые являются графическим представлением компании, обеспечивающим большую содержательность и запоминаемость наименования. Примером данной разновидности могут служить логотипы *ОАО «Белизна»*, *ХК «Динамо-Минск»*.

3. Т е к с т о в ы й л о г о т и п – это фирменные знаки, представляющие собой шрифтографическое отображение названия компании, реализуемое посредством стандартных или эксклюзивных, специально разработанных для компании фирменных шрифтов. Например, логотипы *ООО «Марко»*, *СП «Белита»*, *ОАО «Галантэя»*.

Комбинированный тип – логотип, включающий и текстовую, и изобразительную часть. Это наиболее распространенный тип логотипов, используемый белорусскими организациями: *ОАО «Керамин»*, *СП «Санта Бремор»*, *Беларуская чыгунка*, *ОАО «Брестский мясокомбинат»*.

Анализ существующих логотипов позволяет заключить, что важнейшими комплексными показателями их качества, участвующими в идентификации брендов, являются художественно-образная выразительность, включающая ассоциативность, смысловую содержательность, стилевую определенность, оригинальность; функциональная обусловленность, включающая информативность, различительную способность, вариативность, запоминаемость; целостность формы, включающая эргономичность, технологичность, гармоничность композиционной структуры.

Образ, задаваемый логотипом, в большинстве случаев уточняется и интенсифицируется слоганом – краткой запоминающейся фразой, в сжатом виде излагающей рекламную концепцию торговой марки. Слоган можно рассматривать как выраженное одним предложением содержание всей рекламной кампании.

Отечественная бренд-коммуникация демонстрирует наличие четырех основных разновидностей слогана: 1) слоган философии фирмы: а) *ОАО «1-я Минская птицефабрика»*. *Мы вас любим*; б) *РПУП «Гродненская табачная фабрика Неман»*. *Если быть, то быть первым*; в) *ЗАО «Минский транзитный банк»*. *Делаем жизнь легче*; 2) слоган качества товара: а) *ОАО «Белаз»*. *Надежность, проверенная временем*; б) *Romgil*. *Качество, которое всегда в моде*; 3) слоган отдельно взятой рекламной кампании: а) *Velcom*. *І Заўтра будзе тваім*; б) *Свободный Life*. *Освобождайтесь*; 4) эмоциональный слоган, создающий некое настроение и ассоциативно связывающий его с маркой товара: а) *«Світанак»*. *Одежда, рожденная солнцем*; б) *Gefest*. *Приготовьтесь к удовольствию*; в) *«Бобров»*. *Лови настроение!*.

Среди требований к слогану бренда следует отметить такие, как краткость, точность, выразительность, отражение основной идеи, сегментация целевой аудитории, упоминание наименования марки товара или производи-

теля. Соединение таких специфических характеристик создает целостную картину рекламного послания и усиливает прагматическое воздействие на адресата.

Таким образом, на основании вышесказанного можно заключить, что логотип и слоган представляют собой основополагающие атрибуты вербальной и визуальной коммуникации бренда, несущие информацию о его характеристиках и целях с помощью различных компонентов, идентифицирующих бренд. Ассоциации бренда, инкорпорированные в его атрибуты, способствуют как четкому позиционированию рекламоателя, так и формированию потребительской лояльности.

Е. А. Завадская

АББРЕВИАТУРА КАК АТРИБУТ МОЛОДЕЖНОГО ОБЩЕНИЯ

Язык является безусловным средством коммуникации, который постоянно подвергается влиянию многочисленных факторов: культурных, социальных, гендерных, профессиональных и т.п.

Языковые средства, обеспечивающие молодежную коммуникацию, также зависят от профиля их пользователей. Это могут быть спортивные фанаты, поклонники тех или иных музыкальных жанров, носители определенной субкультуры. На их речь влияют специальная терминология, скорость передачи информации и тяга к креативности.

Средства массовой информации, ориентированные на «продвинутую», молодежную аудиторию, фиксируют новые языковые единицы в дословарной форме. Станут ли языковые новшества словарными единицами, покажет время. Большинство слов современного молодежного сленга являются сокращенными заимствованными словами, источник распространения которых – интернет.

Можно процитировать слова Дэвида Кристала, профессора лингвистики Бангорского университета в Северном Уэльсе, прозвучавшие в его интервью каналу BBC News: «Язык, сам по себе меняется медленно. Но Интернет ускорил процесс изменений в языке, поэтому мы чаще замечаем эти перемены. Благодаря СМИ новые слова и выражения распространяются по миру за считанные недели и месяцы». Об этом свидетельствуют исследования, проведенные Технологическим институтом города Джорджия (США), которые изучили 30 миллионов твитов из разных уголков Северной Америки с целью определить происхождение интернетных жаргонизмов и их миграцию по стране.

Наличие заимствованных сленгированных единиц в различных языках позволяет говорить о мировом интернет-сленге. В большинстве случаев это производные слова-аббревиатуры из английского языка, адаптированные возможными способами. Например, во французском языке акроним *mdr* – это *mort de rire*, что означает «умираю от смеха». Т.е. произошла семантическая адаптация английского *LOL*.

Английское *FAQ – Frequently Asked Questions* (ответы на часто задаваемые вопросы) в русском языке употребляется как *ФАК*. Использовался способ фонемно-графического перевода. Интерес представляет также смешанный способ формирования аббревиатуры, которая в развернутом виде является предложением с заимствованными элементами. Например, *C3OT – Corri za оффтоп* (сокращенное извинение за сообщение не по теме). Во французском языке *YOLO – You only live once / on ne vit qu'une fois* (сокращенное объяснение неочевидного желания или поступка). Тенденция сокращать предложения набирает обороты в молодежном сленге. Так, французские подростки часто употребляют аббревиатуру *ASKIP – à ce qu'il paraît* (выражает сомнение с разной интонацией в зависимости от контекста).

Различные интернет-ресурсы предлагают помощь в декодировании современных аббревиатур (*mustget.ru* и т.д.). Также существуют специальные словари, фиксирующие современное состояние сленга (*Dictionnaire AdOS – FRANÇAIS* и т.д.).

Тем не менее имеется лексикографическая традиция, определяющая правила попадания нового слова в толковый словарь. Оно должно использоваться в массовой коммуникации в течение 5 лет непрерывно, отчетливо и недвусмысленно пониматься.

Е. А. Завадская, Ю. А. Печурин

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТАТИЧНОГО ИМИДЖА ФРАНЦИИ

Имидж страны является многомерным понятием, на содержание которого влияют различные факторы. По классификации Э. А. Галимова выделяются статичные и динамичные факторы влияния. К статичным факторам формирования имиджа страны относят национально-культурное наследие и исторические факты, хранящиеся в когнитивной базе французов и отражающихся в прецедентных феноменах, многократно повторяющихся в дискурсе данного языкового сообщества. Они могут быть вербальными и невербальными. К ним относят прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя и прецедентную ситуацию.

Прецедентные имена, прецедентное высказывание и прецедентная ситуация, зародившиеся во время Французской революции, стали национальными образами-символами Франции, которые работают на имидж страны и сегодня.

Пантеон как прецедентное имя, ставшее национальным образом-символом Франции – это памятник республиканскому режиму, прославляющий конкретных людей Франции, место проведения важных официальных церемоний республики, ставший своего рода атрибутом усиления президентской власти, так как, начиная с генерала де Голля, каждый президент должен пантеонизировать хотя бы одного из великих, чтобы прославляя его, прославить и себя. Отвечая требованиям времени, с целью реализации одного из

принципов национального французского девиза, а именно «Равенства», можно предположить демократизацию по гендерному принципу при выборе великих людей для захоронения в Пантеоне и впоследствии увеличения среди их числа женщин.

«Свобода, Равенство и Братство» (национальный официальный девиз Франции) как прецедентное высказывание, ставшее символом Франции, представляет собой достаточно выразительный, при этом понятный и простой способ заявить о том, что государство основано на определенных демократических ценностях и принципах; представляет республиканский режим. В различные этапы своего существования, отвечая требованиям времени, политической ситуации в стране, тот или иной из принципов девиза выходит на первый план. Сегодня для Франции как многонациональной страны проблемы в реализации прав и свобод иммигрантов являются достаточно острыми. Поэтому сейчас можно наблюдать сужение внутреннего коммуникативного наполнения девиза: его такая ценностная составляющая, как Братство, выходит на первый план. В то время как его внешнее коммуникативное наполнение сохраняется.

Марианна как прецедентное имя, ставшее национальным образом-символом Франции – это олицетворение национального девиза Франции «Свобода, Равенство, Братство», символа Республики. На современном этапе Марианна является частично собирательным образом и отражает новые революционные взгляды. Образу Марианны характерна цикличность. Возможно, на следующем этапе развития прототипом Марианны будет опять являться знаменитая женщина.

14 июля как прецедентная ситуация, ставшая национальным образом-символом Франции – национальный праздник Франции, символ единения народа, символ его приверженности к идеалам республики. Ему, как и Марианне, свойственна цикличность. В соответствии с обстановкой в стране и мире меняется и его важность, интерес к нему. Что касается его коммуникативного наполнения внутри страны, то сегодня 14 июля является для самих французов одним из главных праздников Республики, хотя они сохраняют нейтральность, сдержанность к нему.

В связи с последними событиями (апрель 2019) особую остроту принимает коммуникативное значение символа Нотр-Дам-де-Пари.

Н. А. Залесская

КОНТЕНТНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ ТИПОВ СООБЩЕНИЙ, ПУБЛИКУЕМЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ TWITTER

Известно, что на уровень активности пользователей в Twitter влияют социальные связи и сеть пользователя (то есть количество контактов). Различия между структурами сетевых контактов пользователей обуславливают три отдельных типа действий пользователей: поиск информации, обмен информацией и социальную активность.

Для того, чтобы охарактеризовать тип сообщений, размещаемых в Twitter, использовалось кодирование набора из общедоступных постов («сообщений»), загруженных из Twitter с использованием API Twitter – программы категоризации сообщений в Twitter, количественного анализа системных данных и кодирования сообщений. Загруженные данные включали данные профиля пользователя, сообщения и данные о друзьях и подписчиках. Была поставлена задача – выявить типы контентных действий пользователя, что продолжит исследования социальных сетей (в частности Twitter). Цель – характеристика содержания сообщений, публикуемых в ленте, а также – изучение того, как содержание сообщений зависит от характеристик пользователя, личных контактов и моделей активности.

Для анализа содержания сообщений из созданной базы данных (350 пользователей) случайным образом было выбрано 10 сообщений каждого пользователя (выбирались сообщения, которые не были «ответами») – в общей сложности 279 сообщений. Выбор 10 сообщений от каждого пользователя позволяет делать прогноз с уровнем достоверности 95 %. Содержимое каждого из 279 сообщений классифицировалось.

Заявленная цель кодирования в настоящем исследовании состояла в том, чтобы обеспечить описательную оценку содержания сообщения, а не выдвигать гипотезы о цели пользователя в опубликованном сообщении (например, завести разговор, поддержать контакт и т.д.).

В исследовании ставились следующие *вопросы*.

1. Какие типы сообщений публикуются на постоянной основе, и как тип сообщения связан с другими переменными?

2. Каковы различия между пользователями с точки зрения типов и разнообразия сообщений, которые они публикуют на постоянной основе?

3. Как эти различия между привычками пользователя – размещать определенный контент – связаны с другими характеристиками пользователя?

Ответ на *вопрос 1*. Четырьмя доминирующими категориями были распространение информации (РИ: 22 % сообщений), мнения/жалобы (МЖ), заявления/случайные мысли (ЗМ) и «я сейчас» (ЯС). Из 10 выбранных сообщений каждого пользователя по каждому типу контента была определена доля активности пользователей. В среднем 40 % сообщений всех пользователей относятся к категории «я сейчас» (ЯС).

Для дальнейшего исследования *вопроса 1* была рассмотрена разница с точки зрения типов сообщений, которые публикуют мужчины и женщины (в % от всех пользовательских сообщений). Результаты показали, что женщины чаще публикуют сообщения «я сейчас» (ЯС) (45 % сообщений), чем мужчины (37 %). Была изучена и взаимосвязь между типом сообщения и использованием мобильных устройств для публикации (25 % сообщений было отправлено из мобильных приложений). Обнаружено, что 51 % сообщений, отправленных с мобильных устройств, принадлежат категории «я сейчас» (по сравнению с сообщениями, отправленными с немобильных устройств, где категории «я сейчас» соответствовало 35 %).

В результате анализа для решения *вопроса 2* были выделены две категории пользователей: *те, кто информирует* – публикуют сообщения, носящие информативный характер, (20 % пользователей) и *те, кто сообщает о себе* (80 % пользователей). В среднем 53 % сообщений «информирующих» относились к категории «распространение информации» (РИ), в то время как значительная часть (48 %) сообщений, отправленных «сообщающими о себе», – к категории «я сейчас» (ЯС).

Для решения *вопроса 3* были исследованы отличия этих двух категорий пользователей. Результаты выявили, что у «информирующих» больше друзей и подписчиков, чем у «сообщающих о себе».

Наконец, было рассмотрено разнообразие пользовательского контента в контексте *вопросов 2* и *3*. Полученные результаты показывают, что пользователи, которые оперируют более ограниченным (сбалансированным) диапазоном сообщений, как правило, чаще публикуют сообщения и чаще взаимодействуют с другими пользователями через свои сообщения.

Полученные категории и примеры сообщений из них представлены в следующей таблице.

Категории сообщений

Код	Примеры
История о себе (ИС)	“oh yeah, I got an awesome coffee machine and a steam iron at the baby shower party tonight!” («о да, сегодня на вечеринке по поводу рождения ребенка я получила в подарок крутую кофемашину и утюг!»)
История о других (ИД)	“Most surprised = <user> dragging herself up @ 6 am to climb ladders or do rope work or scuba dive!” («очень удивлен = <пользователь> вытаскивает себя из кровати в 6 утра, чтобы взбираться на высоту, висеть вниз головой или погружаться на глубину!»)
Самореклама (СР)	“Hey, I updated my blog 2day, check it out 2 learn abt sharks! <URL REMOVED>” («Эй, я обновил свой блог сегодня, проверьте его, чтобы узнать побольше об акулах! <URL REMOVED>»)
Я сейчас (ЯС)	“dead tired and dirty” “just enjoy speeding around my house on my lawnmower. Hehehe:)” («смертельно уставший и грязный» «мне просто нравится мчаться по лужайке вокруг своего дома на газонокосилке. Хехехе :))»
Заявления и случайные мысли (ЗМ)	“oh LOVELY, its warm in the winter here” ”I miss NY but I love LA...” («как ЧУДЕСНО, зимы здесь теплые». «Люблю Лос-Анджелес, но скучаю по Нью-Йорку...»)
Распространение информации (РИ)	“Meet the Top 10 Search Engines in the World <URL Removed>” («Знакомьтесь – 10 топовых поисковиков в мире <URL Removed>»)
Подтверждение присутствия (ПП)	“but here i am, backkk into it all over agaaaain!” “guuudafternoon twiiits” («и вот я снова вернуулся туда же” “доооббрый дееннь, друзьяаа!»)
Вопросы подписчикам (ВП)	“well, what should my first youtube video be about?” («ну, и о чем должно быть мое первое видео на YouTube?»)
Мнения/Жалобы (МЖ)	“oh hell yeah, Illmatic = greatest hip hop album ever” («Да, черт возьми, Illmatic = лучший хип-хоп-альбом»)

Итак, проведенный анализ выявил два распространенных типа поведения пользователей с точки зрения содержания опубликованных сообщений и различия между пользователями в отношении этих действий. Пользователи Twitter представляют два типа «контент-лагерей»: большинство пользователей фокусируются на «себе», меньшее количество ориентируется на обмен информацией. Пользователи из группы «распространения информации» (РИ), как правило, более разговорчивы, публикуют сообщения (известные как «упоминания» и «ответы») другим пользователям и более тесно связаны с социальным взаимодействием в Twitter, имея больше контактов (сеть контактов в Twitter ассиметрична). Направление причинно-следственной связи между обменом информацией и расширенной социальной активностью не ясно. Одна из гипотез – пользователи, публикующие информацию, оказываются более «интересными» и поэтому привлекают последователей («фолловеров»). Альтернативное объяснение – пользователи, публикующие информацию, ищут читателей, привлекают внимание к своему контенту и поэтому более активно используют социальные функции Twitter; или что увеличенное количество подписчиков побуждает пользователя размещать дополнительный (информативный) контент. Возможно, пользователи находятся под влиянием активности других людей, которую они наблюдают в сетевом формате Twitter.

А. В. Красник

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТЕКСТОВ ПРОГНОЗА ПОГОДЫ

Любая речевая деятельность основывается на оценках, т.е. связи, устанавливаемой между ценностной ориентацией говорящего либо слушающего и обозначаемой реалией. Прагматический аспект является языковым выражением оценки обозначаемого с помощью положительно либо отрицательно маркированных единиц. Это оценочный, эмоциональный, стилистически характеризующий компонент языкового знака. В случае, когда говорящему важно не столько передать объективную информацию, сколько обозначить свое отношение к собеседнику, прагматический компонент может даже преобладать над семантическим, а эмотивная функция языка доминировать над собственно коммуникативной.

Разделяя мысль ученых о том, что текст – это форма существования языка, наше понимание текста основывается на определении текста как динамического (способами существования которого являются процессы его производства и восприятия), системно организованного коммуникативного образования, содержащего сообщение о фрагменте мира, которое создано по замыслу автора и обладает композиционным, семантическим, прагматическим единством.

Прогноз погоды – это малоформатный текст, основная функция которого – информирующая. В Большом энциклопедическом словаре прогноз погоды объясняется как научно обоснованные предположения о будущем состоянии погоды. Целью текста прогноза погоды является передача объективной информации о состоянии окружающей среды.

Попытаемся проиллюстрировать, как проявляется прагматическая направленность текстов прогноза погоды с точки зрения лексической наполняемости. Материалом для анализа послужили тексты прогноза погоды, отобранные из интернет-ресурсов www.bbc.com/weather; www.metoffice.gov.uk; www.weather.com. Всего было проанализировано 100 текстов.

С прагматической точки зрения тексты прогноза погоды содержат нейтральную лексику, с терминологическими вкраплениями, например, *precipitation, humidity, atmospheric pressure*. В первую очередь тексты прогноза погоды включают в себя имена существительные, обозначающие погодные явления: ветер, например, *wind, breeze, gale*; осадки, например, *rain, showers, drizzle*; температура, например, *warm, cold, frost*. Они служат так называемым семантическим центром текста прогноза погоды. Кроме имен существительных, обозначающих сами погодные явления, используются существительные, определяющие некоторые физические характеристики, такие как внезапная скорость возникновения, например, *outbreak, bursts*, а также имена существительные, указывающие на время, например, *today, this evening, during Friday, in the afternoon, on Wednesday, overnight, by dawn, intervals, spells*; и место протекания погодного явления, например, *England, in the south in the northeast, across western areas, in Britain, along the North coast, England, Scotland*.

Обязательными частями речи в тексте прогноза погоды являются имена прилагательные и глаголы. Прилагательные играют важнейшую роль в выражении оценки. Семантика имен прилагательных сочетает в себе два компонента: денотативный, участвующий в классифицирующей деятельности человека, и оценочный. В текстах прогноза погоды имена прилагательные преимущественно используются для определения степени интенсивности того или иного погодного явления. Это могут быть 1) прилагательные, образованные от одноименных погодных существительных (например, *windy weather, rainy evening, cloudy start*); 2) качественные прилагательные с разной степенью признака (например, *strong winds, heavy rain, light shower, moderate breeze, scattered rain / lighter winds, milder day, drier, brighter and colder conditions, freshening breeze / the heaviest of the rain is always likely, see the best of any drier and brighter weather, the hottest July day on record*); 3) прилагательные, в семантике которых уже заложено оценочное отношение к реалиям (например, *feel muggy – unpleasantly warm and humid, feel pleasant – giving sense of satisfaction*).

Использование глаголов в текстах прогноза погоды также определяется значением, заложенным в их семантике, например, *rain moves, fog clears, gale develops*.

Несмотря на то, что основная функция текстов прогноза погоды – информационная, их анализ показал, что данные тексты содержат эмоционально-оценочную и стилистически окрашенную лексику, хоть и в незначительных количествах, например, *feeling pleasantly warm; many central and southeastern areas will be fine; remaining showers will soon die away; British summers do tend to get 'stuck' in the pattern; potentially disruptive showers are likely; things are starting to feel much more summer-like with a dose of hot, humid weather; the week ahead doesn't look quite as lively; England will wake up to near unbroken sunshine; it will be a fine start to the day with wall to wall sunshine for many*. Использование эмоционально-оценочной и стилистически окрашенной лексики в текстах прогноза погоды можно объяснить тем, что одним из компонентов изученного нами ранее психолингвистического значения погоды, представляющего собой реально функционирующее в языковом сознании носителей языка, значение, является отношение говорящего к реалиям действительности, а именно одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т.п.

Эмоционально-оценочная и стилистически окрашенная лексика используется авторами для того, чтобы ассоциации, возникающие у читателя при восприятии текста, соответствовали той информации, которую хочет донести автор. Автор привносит черты аналитизма в информационный по своей природе жанр, передает не только сообщение объективной информации, предоставленной синоптиками, но и насаждает субъективную информацию. Такое решение характеризуется установкой автора на коммуникативность, на диалогичность по отношению к читателю, и быстрее воспринимается читателем. Выразив свое отношение к погодному явлению, автор пытается сформировать подобное отношение у читателя.

Выделение прагматической направленности текстов прогноза погоды является возможным за счет как проявление отношения человека к единицам языка, а через них и к самим обозначаемым ими предметам и понятиям. Объектом наблюдения человека становятся прежде всего погодные явления, оцениваемые по признакам «хороший – плохой», так как человек не может оставаться безучастным к явлениям окружающей действительности, влияющим на его жизнедеятельность. В такой качественной оценке как основной психической реакции человека отражается субъективное и объективное представление о реалиях внешнего мира. Он выражен в большинстве случаев именами прилагательными и характеризует погодные явления с положительной или отрицательной стороны, а также может быть нейтральным.

Н. Н. Максименя

ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ В ВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ТЕАТРАЛЬНЫХ АФИШ

В последнее время феномен переключения кодов привлекает внимание все большего числа исследователей. Под переключением кодов понимается использование единиц одного языка в рамках текста или предложения на другом языке.

С целью выявления особенностей вербальной составляющей театральных афиш было проанализировано 500 афиш театров Республики Беларусь. В ходе анализа были выявлены следующие закономерности.

Театральные афиши чаще всего создаются на одном из государственных языков – русском или белорусском. Это наблюдается в большинстве исследуемых афиш:

«Аднойчы ў вялізным горадзе». Спектакль на матывах апавядання Ф. М. Дастаеўскага «Хлопчык у Хрыста на ёлцы»;

Мікалай Гогаль. Рэвізор. Камедыя;

Раскрытие. Театральная игра по мотивам реальных историй;

Тектоника чувств. Мелодрама.

В некоторых афишах можно наблюдать переключение кодов с английского языка на один из государственных языков – русский или белорусский, и наоборот: с одного из государственных языков – на английский. Приведем следующие примеры:

Sex, любовь и налоги;

Marilyn Monroe. Поиграем в любовь?;

Piano Dance Concert. Классика & неоклассика;

Местачковае Cabaret;

Жарт to you. Канцэрт-капуснік;

Ясміна Рэза. ART. Камедыя у адной дзеі;

Навагодняя вандроўка у Paris;

Максім Дасько. London;

Братишки. Bad boys. Типично английская черная комедия;

Балет Radio & Juliet. Quatro. Музыка Radiohead;

Английская рулетка (Double Double). Романтический триллер;

Обнадеживающая комедия. Ночь для женщин. Ladies' Night. Последний показ.

В одной театральной афише было замечено переключение кода с одного государственного языка на другой:

Мікітаў лапаць – рукамі не лапаць. Эстраднае шоу паводле п'есы М. Чарота выконваецца (выконваецца) на руско-беларускай «трасянке».

Невозможно не заметить, насколько популярным становится английский язык в театральных афишах постановок, которые будут воспроизводиться на белорусском или русском языках. В афишах также все чаще используются англицизмы. Что видно из следующих примеров.

Синема-шоу: песни любимого кино;

Шоу-спектакль комедия Контора. Слови хайп!;

Білет на брэсцкі цягнік. Тролінг у адной дзеі;

Новогодняя ночь в стиле Disco. Праздничное мюзик-шоу в 2-х отделениях.

Другие иностранные языки, помимо английского, можно также встретить в театральных афишах. Для них характерно использование оригинального названия пьесы, лежащей в основе постановки: не только на английском языке, но и на немецком, итальянском, польском, а также имени автора. Примерами могут служить следующие афиши.

Бертольд Брехт. Mann ist Mann;

Сценическая версия театра по пьесе Я. Гловацкого «Korciuszek» (Замарашка). Современная криминальная драма;

Viva Commedia! Рикардо Пунна;

Matteo Spiazzi. Пансион “Belvedere”.

В ряде афиш встречаются буквенные либо морфемные переключения.

Приведем следующие примеры:

VII Открытый форум экспериментальных пластических театров Беларуси «ПлаStформа-2019»;

Дед Мороз меняет профессию;

Обломoff;

Настоящий театральный капуста! Капуста по-russki. Ко дню театра;

Школа LOVEласов. Фантазия-фарс по пьесе Артура Шуляка «Школа ловеласов, или Дон Гуан поневоле».

Заслуживает внимания факт включения в текстовый компонент театральных афиш невербальных знаков и символов. Невербальные знаки, такие как хэштег, собака (@), доменное имя (.net, .ru), амперсанд (логограмма, заменяющая союз и) (&), используемые в основном в интернет-пространстве, также находят свое отражение и в театральных афишах. Приведем следующие примеры:

Блинд@ж;

Три поросенка & серый волк;

Границы.net;

Любовь, собак@.Точка.RU.

В ряде афиш Республиканского театра белорусской драматургии можно наблюдать переключение текстового кода на хэштег.

Дзмітрый Багаслаўскі. # Мабыць? Спектакль-даследванне;

Юлія Чарняўская. # Сіндром Медэі. Трагедыя;

Віктар Марціновіч. # Кар’ера доктара Раўса. Гістарычна недакладная трагікамедыя.

Более того, данный прием наблюдается и в слогане данного театра:

Рэспубліканскі Тэатр Беларускай Драматургіі # Сапраўдныя эмоцыі.

Очевидно, выбор подобных средств свидетельствует о том, что такие афиши призваны выполнять подкрепляющую функцию, в то время, когда основная реклама и продвижение события осуществляется в Интернете, афиша напоминает об этом участникам коммуникации и призывает использовать данный хэштег под фотографиями для увеличения количества своей аудитории.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в настоящее время всеобщей глобализации во всех сферах коммуникации наблюдается многоязычность сообщений и переключение кодов с участием иностранных слов. Включение же невербальных знаков можно отнести к компьютеризации дискурсивных практик.

ИНФОТЕЙНМЕНТ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Инфотейнмент (от англ. *information* – ‘информация’ и *entertainment* – ‘развлечение’) – актуальный феномен современной медиакультуры, определяется как способ подачи информации в развлекательной форме. Считается, что впервые этот термин использовал знаменитый медиаэколог и критик телевидения Н. Постман в своей книге «Позабавимся до смерти» в 80-х гг. прошлого века.

Целью нашего исследования является установление функционального потенциала инфотейнмента в компьютерно-опосредованной среде. В качестве объекта работы выступил интернет-дискурс, а именно видеохостинговые сайты. Предмет – функции популярного сегодня феномена медиакультуры инфотейнмента. Материалом научной работы послужил видеоконтент, представленный на сайте YouTube, который сегодня является ведущим на планете, согласно Google-статистике, видеохостинговой площадкой.

В центр нашего внимания попали каналы известных марок продукта, в трансляциях которых активно используется инфотейнмент. Одним из таких каналов является канал российской марки одежды «12Storeez». Рассмотрим, какие общие для всех каналов и специфические для выбранного нами канала функции реализует инфотейнмент.

В качестве традиционных, общих функций в процессе актуализации инфотейнмента в видеосюжетах компаний на YouTube выступают следующие:

а) использование гедонистической функции, которая направлена на то, чтобы доставить аудитории удовольствие. Ведущие канала «12Storeez» реализуют это посредством интересных, полезных и веселых историй, которыми они делятся с аудиторией;

б) апеллирование к эмоциям, за счет, например, эффектов драматизации, юмора;

в) внедрение игрового начала. Так, ведущие канала «12Storeez» регулярно предлагают своей аудитории принять участие в игре-конкурсе, например: *Кто подберет лучший образ из коллекции 12Storeez для Вики Моисеевой? Узнаем об этом в новом выпуске на канале TWINSTOREEZ... Сначала образы подбирала продавец-консультант магазина, а потом за дело принялись и посетительницы магазина. Кто справился с задачей лучше? Смотрите видео, выбирайте лучший образ и голосуйте за него в комментариях.*

г) применение визуальных и аудиоэффектов, которые включают различные эмодзи и дополнительные звуки, сопровождающие видеосюжет;

д) создание провокационности экранного зрелища за счет предоставления контрастных идей, позволяющих аудитории задуматься и сделать свой выбор;

е) актуализация мультижанровости;

ж) выстраивания акцентированности и структурированности экранной информации.

Перечисленный инструментарий широко используется во всех видах массмедиа.

В список отличительных функций инфотейнмента, объективируемого на канале «12Storeez», включены следующие:

а) столкновение экранно-повествовательной стилистики, например, использование холодной-горячей камеры. Холодная камера используется в роликах, где снимающий подчеркнуто предпочитает остаться за кадром. Горячая камера предполагает ближе к феномену «самоснимание» и формату видеоблога. Появление режиссера «12Storeez» в кадре спровоцировало интерес аудитории, что отразилось в значительном увеличении просмотров серий канала. Кроме этого, попеременное столкновение экранно-повествовательной стилистики позволяет организаторам создать доверительные отношения со зрителями, как бы дать им возможность исследовать жизнь компании изнутри;

б) создание эффекта «погружения» в то или иное событие. Так, создатели «12Storeez» регулярно «берут» с собой зрителя на видео- и фотосъемки образов, «приглашают» к себе в гости и знакомят с семьей и друзьями. В результате аудитория как бы «ныряет» в рабочий и личный мир своих героев, что помогает двум сторонам стать ближе;

в) использование технотейнмента, который представляет собой «сплетение» экранного повествования и самых современных технологий. Одним из примеров технотейнмента является *screenshare* (дословно ‘делиться экраном’). Эта функция дает возможность зрителю видеть не только участников сюжета, но и видеть то, что происходит на мониторах компьютеров пользователей: разговоры, переписку, таким образом, как будто экран компьютера каждого героя стал прозрачным изнутри, так что все совершаемые на нем действия смогли мгновенно сообщаться широкой аудитории. На канале «12Storeez» эта функция используется для демонстрации поиска по сайту компании через телефон/компьютер героев, экран которого появляется в видеосюжете в актуальном времени, и зрители могут следить за действиями героя;

г) организация реалити-шоу в «12Storeez» посредством участия аудитории в собирании образа героя. Это происходит либо онлайн, либо зрители могут оставить свой голос за тот или иной образ в комментариях в течении установленного времени.

Таким образом, реализация традиционных для массмедиа и специфических для видеохостинговых сайтов функций инфотейнмента свидетельствуют о том, что этот феномен выступает в качестве культурного гипертекста двойной виртуальности, в рамках которого актуализируются технологический инструментарий и художественно-выразительные средства.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕПОЗИТИВНОГО СОГЛАСИЯ В ТОК-ШОУ ГЕРМАНИИ

Ток-шоу – жанр аналитической журналистики, который характеризуется высокой степенью востребованности и динамикой развития. На современном телевидении представляет собой публичный экспертный обмен мнениями по темам с наибольшей общественной актуальностью.

Мнение – суждение одного из участников телевизионного дискуссионного ток-шоу, которое включает в себе оценку каких-либо обстоятельств и выражается как отдельный взгляд на сложившееся положение вещей.

Оценка – осознанная интерпретация говорящим полученной в процессе дискуссии информации.

Согласие/несогласие – коммуникативные смыслы, которые возникают в ток-шоу в процессе столкновения однополярных и разнополярных точек зрения и представляют собой совпадение/несовпадение позиций собеседников, принятие/непринятие ими взглядов друг друга.

Выражение согласия/несогласия в ток-шоу происходит как *имплицитно*, так и *эксплицитно*.

Для *имплицитного* способа характерным является использование темы программы в качестве основного речевого стимула говорящих. Реагирующие реплики в таком случае не несут никакой отсылки к взглядам и мнениям кого-либо другого и состоят лишь из частной оценки анализируемого вопроса.

Для *эксплицитного* выражения обязательным является наличие дополнительных речевых стимулов: точек зрения собеседников по теме передачи. В реплике-реакции тогда возникает *2 типа оценок*: оценка позиции другого говорящего и собственная оценка ситуации.

По наличию/отсутствию этих оценок выделяются: *распространенный* и *нераспространенный* типы выражения согласия/несогласия.

При *нераспространенной* экспликации реагирующая реплика состоит лишь из оценки мнения собеседника с помощью устоявшихся коммуникативных формул: *Ja* ‘Да’, *Nein* ‘Нет’; *Ich stimme zu* ‘Согласен/Согласна’, *Ich stimme nicht zu* ‘Несогласен/Несогласна’ и т.п.

Распространенный тип характеризуется наличием в реплике-реакции сразу двух оценок. По их взаимному расположению выделяются 5 структурных типов:

1) *препозитивный* (оценка слов другого участника предшествует своей оценке ситуации);

2) *постпозитивный* (оценка слов другого участника следует за своей оценкой ситуации);

3) *интерпозитивный* (оценка слов другого участника разрывает свою оценку ситуации);

4) *опоясывающий* (оценка слов другого участника вводит и заключает свою оценку ситуации);

5) смешанный (оценка слов другого участника выражается как в интерпозиции, так и в одной из крайних позиций).

К основным средствам выражения **п р е п о з и т и в н о г о с о г л а с и я** относятся:

1) положительная оценка слов собеседника с помощью:

а) наречий *richtig* 'правильно, верно', *genau* 'точно';

б) выражений типа *das ist eine sehr gute Idee* 'это очень хорошая идея';

в) конструкции с глаголом *zustimmen* 'соглашаться, одобрять';

г) конструкции с выражениями *recht haben* 'быть правым', *recht geben* 'соглашаться, признавать чью-либо правоту, отдавать должное';

д) маркеры уверенного согласия: наречия *unbedingt* 'безусловно, безоговорочно, непременно', *natürlich* 'конечно, естественно, разумеется';

е) конструкция *der Meinung sein* 'придерживаться мнения' с притяжательным местоимением;

ж) конструкция *einig sein mit jemandem* 'быть одного мнения с кем-либо, быть едиными с кем-либо, быть согласным с кем-либо';

з) конструкция *bei jemandem sein* 'быть на чьей-либо стороне' и т.п.

Изучение согласия/несогласия, их структурно-семантических типов и средств выражения способствует более глубокому пониманию механизмов диалога, что особенно важно в институциональном (статусно-ролевом) дискурсе с точки зрения нивелирования разногласий и достижения коммуникативного консенсуса между участниками общения.

Г. Л. Руденя

СОБЫТИЙНЫЙ ДИСКУРС КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СТРАНЫ (на примере французских средств массовой информации)

Участие в знаковых спортивных событиях предоставляет государству возможность через спортивные достижения заявить о себе на внешней арене. Представляется целесообразным проследить, как на примере освещения Чемпионата мира по футболу 2018 года французские средства массовой информации интерпретируют спортивные достижения сборной команды своей страны и проецируют их на имидж государства.

Так газета «Le Monde» в своей традиционной рубрике «Sport – Football» для Чемпионата мира по футболу выделяет подрубрику «Russie 2018» 'Россия 2018', в которой внимание обращается на серию статей, объединенных общей сюжетной линией «Coupe du monde» 'Кубок мира'.

Сборная Франции до начала чемпионата мира представлена в периодической печати с преобладающей информационной доминантой. Газетные статьи приводят данные социологических исследований, мнения спортивных экспертов с указанием на источник и с представлением цифр и количественных данных, демонстрируют различные механизмы и различные методики проведения исследования:

Les Français sont les plus cotés sur le marché des transferts.

Deschamps met les meilleurs joueurs possibles.

Сразу обращает на себя внимание употребленная в названии статьи превосходная степень сравнения *les plus cotés* ‘самые высоко котированные’, которая в подзаголовке и далее в тексте статьи подтверждается количественными данными:

La valeur totale des joueurs de l'équipe de France sur le marché des transferts est la plus importante des 32 équipes qualifiées, selon l'estimation de l'Observatoire du football CIES.

Les joueurs de l'équipe de France sont les plus « chers »... Selon les calculs de l'organisme suisse, la valeur marchande théorique des joueurs sélectionnés par Didier Deschamps atteindrait 1,41 milliard d'euros, devançant de peu l'Angleterre (1,39 milliard) et le Brésil (1,27 milliard). A l'autre bout du classement, on trouve les joueurs du Panama, valorisés à un total de 15,2 millions d'euros, soit environ 90 fois moins que les Tricolores.

Дальнейшая детализация по значимым для спорта категориям (*âge, buts marqués, poste, activité en club et équipe nationale, contexte dans lequel le joueur évolue*) интерпретирует данные, полученные при применении определенной статистической методики, и позволяет представить сборную Франции как *Chez les Bleus, la jeunesse au pouvoir.*

Следующий пример свидетельствует о том, что обращение к превосходной степени сравнения в подзаголовке статьи усиливает аргументацию как с точки зрения количественных статистических данных, так и с точки зрения коннотативной составляющей:

L'équipe de France affiche l'une des moyennes d'âge les plus basses de ce Mondial. Un atout pour affronter l'Uruguay.

Симбиоз статистической, оценочной и прецедентной составляющей также является весомым аргументом и убеждает читателя в правильности предоставленной информации:

...K. Mbappé que la planète du foot présente déjà comme son futur astre solaire. Son doublé face aux Argentins a fait de lui le plus jeune joueur à inscrire au moins deux buts en Coupe du monde depuis une époque vieille comme le roi Hérode. Ou plus exactement comme le roi Pelé, la légende brésilienne de 1958.

С началом Чемпионата мира и участием сборной Франции в матчах к информационному блоку, в котором футбол представляется и объясняется *par la science et les chiffres*, присоединяется информационно-аналитический блок, фокус внимания которого перемещается на анализ техники и тактики игры, сохраняя акцент на оценочности, что подтверждается употреблением оценочных прилагательных:

Les Bleus dégagent une force mentale et collective impressionnante. L'équipe de France a pris le dessus physiquement et mentalement et s'est montrée de plus en plus juste techniquement.

Элемент оценочности может превалировать в новостном спортивном сообщении о сыгранном матче, перемещаясь в качестве основного в заглавие статьи: *Les Bleus admis en demi-finales avec mention très bien.*

Конкретизация общей высочайшей оценки игры происходит посредством прилагательных, причастий и существительных:

*Victorieuse avec **maîtrise** de l'Uruguay (2-0) l'équipe de France a atteint en Russie son **objectif minimal** en se hissant pour la sixième fois de son histoire en demi-finales...*

*La victoire a mis en évidence **la maîtrise** des Bleus, **sereins** et **appliqués**.*

Значимость одержанной сборной Франции победы и вклад каждого из игроков усиливается посредством сравнения стадиона в Нижнем Новгороде, где проходил матч, с римскими аренами, а сама игра как действие описывается с использованием глагола *dompter* 'укрощать':

*Le sélectionneur des Bleus étreint, un par un, ses joueurs sur la pelouse du stade de Nijni Novgorod, **semblable à une arène romaine** avec ses **imposants piliers** et ses **arcades circulaires**. Sur les rives de la Volga, l'équipe de France vient de **dompter** (2-0) l'Uruguay.*

Помимо анализа технических и тактических аспектов игры сборной Франции французские издания подкрепляют высокую оценку матчей, высказываемую в изданиях иностранной прессы:

*La presse étrangère **loue** la démonstration de force de l'équipe de France.*

Характеризуя игру сборной Франции, иностранные издания используют глаголы *ruiner* 'разбивать, превращать в руины', *anéantir* 'уничтожить, разгромить':

***La France ruine** le rêve uruguayen.*

*L'équipe de France a **anéanti** les espoirs...*

Глаголы *ruiner* и *anéantir* смещают семантический акцент с состязания и соревнования, характерных для спортивной игры как таковой, и выявляют дополнительный образ футбола как спорта, в котором реализуется образ сражения, конфронтации и войны, а наименование сборной через название страны **la France** (ранее *les Bleus*, *l'équipe de France*, *les Tricolores*) подтверждает значимость спорта для внешней политики государства, способствуя формированию имиджа государства для внешнего мира:

*...ce succès conforte **la France** dans sa position de **poids lourds** de ce Mondial.*

По мере приближения к завершающей фазе чемпионата можно наблюдать все более частое отождествление наименования команды (*les Bleus*, *l'équipe de France*, *les Tricolores*) и наименования страны (*la France*), а спортивные достижения команды представляется уместным проецировать на образ страны в целом: **les Bleus en finale**, **la France en fête**.

Если в представленном выше заголовке употребление именного компонента в параллельной конструкции (*en finale – en fête*) способствует созерцанию победы и наслаждению ее результатами, то основная интрига Чемпионата мира по футболу как значимого спортивного события должна разрешиться в скором будущем (*ira chercher*), а главная и такая желанная победа сборной отождествляется с главным достижением государства (*la France*), хотя остается еще такой неопределенной, подобно неопределенному артиклю конструкции *une deuxième étoile*:

La France est en finale et ira chercher une deuxième étoile.

С победой сборной в финале значимость главного приза чемпионата одинакова как для команды, так и для страны:

*De Lille à la Réunion la France entière célèbre la victoire des **Bleus**.*

Более того, победа французской сборной в Чемпионате мира по футболу 2018 года открывает для Франции новую спортивную страницу в новейшей истории государства, способствуя развитию страны и ее авторитета на международной арене: *Coupe du monde 2018: et la France est devenue un pays de football.*

Г. Л. Руденя, Д. В. Анисковец

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ РЕСУРС СОБЫТИЙНОГО ДИСКУРСА
В ПРЕОБРАЗОВАНИИ СПОРТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
(на примере представления чемпионата мира по футболу 2018 г.
французскими средствами массовой информации)

В настоящее время большой спорт занимает важное место в культуре современного общества. Являясь сложным, противоречивым и общественно значимым культурным феноменом современности, спорт затрагивает интересы многих людей, формирует социокультурные представления каждого человека, а также выступает формой интернациональных связей между странами мира.

Спорт обладает особой значимостью: он постепенно превращается в медийный продукт и становится неотъемлемой частью информационного пространства. Можно с уверенностью сказать, что именно медийность определяет как формальную, так и содержательную составляющие спортивного дискурса.

Спортивный дискурс – это большой конструкт, который включает в себя множество типов дискурсов: политический, военный, научный, религиозный и другие; он отображает не только спортивные события, но и передает идеологические картины мира, а также отражает представления разных культур о спорте.

Ядром спортивного дискурса являются медиатексты, посвященные описанию спортивных соревнований. Средства массовой информации уделяют большое внимание их подготовке, так как через них СМИ стремятся показать идеологическую составляющую спорта и донести до целевой аудитории определенные оценки и смыслы. Тем самым массмедиа отражают происходящее через призму своего видения и представляют это видение читателям.

Сегодня особенно важным является выявление тех образов спорта, которые репрезентируются в средствах массовой информации, в частности, прагматический ресурс спортивного событийного дискурса, который проявляется во французской прессе в период проведения Чемпионата мира по футболу 2018 года в России, а также его влияние на формирование спортивной идентичности сборной команды Франции. Представляется целесооб-

разным выявить прагматический ресурс спортивных медиатекстов на основе популярного французского информационного интернет-портала *LE MONDE*. Стоит отметить, что данное издание на период проведения Чемпионата мира по футболу 2018 года создает отдельную рубрику *COUPE DUMONDE 2018* ‘Чемпионат мира 2018’, в которой отражены все спортивные события этого периода в различных их интерпретациях.

Анализ статей, опубликованных в первую неделю начала чемпионата, позволяет констатировать, что основная масса текстов сосредоточена на информационной спортивной составляющей: *le Monde* печатает ряд статей, которые посвящены футболу как спортивному событию под общим названием *Tout savoir sur l'équipe de... à la Coupe du monde 2018 de football* ‘Все, что нужно знать о сборной... на Чемпионате мира по футболу 2018’, *Coupe du monde 2018, groupe C: résultats et classement* ‘Чемпионат мира 2018: результаты и место в турнирной таблице’. В данных публикациях можно узнать информацию о каждой команде чемпионата, о составе команд, о расписании квалификационных матчей, увидеть сводки турнирных таблиц и результаты матчей, а также погрузиться в информационную статистику и аналитику футбольных баталий.

Чемпионат мира по футболу 2018 года в России становится одним из самых непредсказуемых спортивных событий в истории футбола: самые известные команды мира не смогли обеспечить себе место в основе, выйдя из квалификационной группы. И это находит свое отражение на форме представления мероприятия во французской прессе: аккуратная подача информации, профессиональное описание матчей, экспертная критика результатов, отсутствие четких предсказаний о будущей победе французской сборной:

France-Danemark : le néant ‘ничтожный результат’ *et une première place : L'équipe de France et le Danemark ont produit le premier 0-0* ‘разыграли первую ничью’ *de la Coupe du monde 2018*.

Чем дальше сборная Франции прокладывает себе путь к финалу, тем заметнее становится тон событийного дискурса во французской прессе – он насыщается более яркими красками и новыми смыслами. В качестве примера обратимся к представлению матчей четвертьфинала и полуфинала, в которых Франция одерживает победы:

Les Bleus effacent l'Argentine ‘сборная Франции **расправляется** с Аргентиной’ *et poursuivent leur route en quarts* ‘продолжают путь в четвертьфинала’;

Les bleus ont battu ‘победили’ *la Celeste 2-0 lors d'une rencontre maîtrisée* ‘полностью контролируемая встреча’, *face à des Uruguayens agressifs. Ils se qualifient pour les demi-finales pour la sixième fois de leur histoire* ‘шестой раз в своей истории’. *Et aspireront à prolonger leur aventure russe, vingt ans après le titre de leurs glorieux prédécesseurs* ‘титла их прославившихся предшественников’;

Les Bleus en finale, la France en fête. Au coup de sifflet final, c'est tout un pays qui s'est embrasé ‘вся страна ликует’. *L'équipe de France tentera dimanche de décrocher sa deuxième étoile* ‘взять свою вторую звезду’, *après celle acquise contre le Brésil en 1998*.

В данных примерах интересно проследить сосредоточенность СМИ на истории французского футбола и на прошлых заслугах сборной Франции. Также стоит обратить внимание на лексическую насыщенность, которая несет в себе эмоциональную оценку и придает данному спортивному событию иную тональность. В текстах находят отражение и национальные идеи страны, ее культурологические и идеологические ценности. Например, заголовков ***Le jour de match est arrivé*** созвучен второй строке национального гимна Франции Марсельезы ***Le jour de gloire est arrivé*** ‘настал день славы’, что придает оттенок консолидирующей символичности ожидаемому финалу.

Команда Франции в Чемпионате мира по футболу 2018 года одерживает победу: средства массовой информации стремятся не только показать спортивное величие сборной страны, но и связать эту победу с целым комплексом национальных, исторических и общественно-политических факторов:

*La France est devenue **championne du monde** et est entrée dans **la légende du sport*** ‘легенды мирового спорта’. *Deux décennies après le **premier sacre*** ‘триумф’ *de l’histoire des Bleus, en 1998;*

*La France est devenue **un pays de football*** ‘страна футбола’.

*Après la **victoire historique*** ‘историческая победа’ *de l’équipe de France en finale de la coupe du monde, **pluie d’hommages des politiques*** ‘град дани уважения от политических деятелей’;

*Les joueurs de l’équipe de France **ont été reçus à l’Elysée par le président de la République Emmanuel Macron*** ‘приняты в Елисейском дворце президентом Франции Эмманюэлем Макроном’.

На примере анализа фактического материала представляется возможным наблюдать преобразование информационного тона при освещении спортивных событий за счет эмоционально-оценочного ресурса, способного привлечь внимание целевой аудитории и более лаконично и ярко воздействовать на чувства читателя. Это подтверждает, что спорт играет важную роль не только в жизни отдельного индивида и общества в целом, но вносит весомый вклад в жизнеобеспечение государства, способствуя формированию и укреплению имиджа страны.

Г. Л. Руденя, К. К. Скороскокова

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА

(на материале освещения чемпионата мира по футболу 2018 г.
французскими СМИ)

Спорт как одна из составляющих социальной организации государственной системы существует в неразрывной связи со всей системой институциональной организации. Поэтому спортивный дискурс интегрирует в себе другие дискурсы. Представляется интересным проследить те образы реальности, которые средства массовой информации выявляют и демонстрируют в ходе освещения Чемпионата мира по футболу 2018 года.

Так, например, первый матч чемпионата озаглавлен газетой «Le Monde» как *Coupe du monde 2018: **Poutine veut gagner le match de l'image***, что представляет спорт в концепции идеологической составляющей государства, где игра команды проецируется на страну и отождествляется посредством персонификации с первым лицом государства. Используемая в подзаголовке лексика подтверждает симбиоз спорта и политики:

*Le président russe **mise sur le prestige de la compétition pour affermir son pouvoir et montrer un meilleur visage à l'étranger.***

Подзаголовок *Mesures de **sécurité draconiennes*** перемещает фокус внимания со спорта на политическую доминанту, подкрепляя ее:

*L'enjeu est surtout **politique**. Le chef du Kremlin en a fait un **objectif national** : montrer au monde entier le meilleur visage du pays.*

Далее мы видим, каким образом для аргументации имиджевой политической составляющей страны, принимающей чемпионат, периодическая печать прибегает к использованию собственно спортивных лексических единиц, чтобы убедить читателя:

*Pour Vladimir Poutine, réélu en mars pour un nouveau mandat jusqu'en 2024, le premier Mondial organisé à l'Est de l'Europe constitue **un test majeur**. Faute de pouvoir rêver d'un trophée, avec **une équipe nationale jugée trop faible**, le chef du Kremlin **mise surtout sur un succès de prestige pour redresser l'image de son pouvoir, très abîmée après l'annexion de la Crimée en 2014 et le conflit dans l'est de l'Ukraine.***

О знаковом взаимодействии спортивного дискурса с другими видами дискурса свидетельствует статья ***Tempête en Israël après l'annulation du match de football contre l'Argentine.*** В данном контексте, как показывает подзаголовок статьи, футбол как значимое событие включается в политическое правовое поле международной политики:

*La Fédération israélienne de football compte **déposer une plainte auprès de la FIFA, accusant la Fédération palestinienne de « terrorisme footballistique »;***

*La Fédération argentine a **provoqué une déflagration davantage politique que sportive.***

В дальнейшей аргументации для большей убедительности наблюдается одновременное использование не только спортивной и политической, но и медицинской терминологии:

*Une campagne **virale** très puissante a été organisée ces derniers jours sur Twitter, pour appeler les joueurs argentins à **renoncer au match** et à ne pas se rendre **complices de l'occupation.***

Зачастую такое тесное взаимодействие и взаимопересечение спортивного и политического дискурсов приводит к тому, что формулируемые в периодической печати идеи политической значимости аргументируются посредством спортивной терминологии, что позволяет говорить не только о взаимозамещении спортивного и политического дискурсов, но и о взаимодействии политики и спорта:

Lorsque la politique suffoque le sport, voici le résultat: un but contre son camp israélien, inscrit avec précision par le premier ministre Benjamin Nétanyahou, la ministre de la culture et des sports Miri Regev et la coalition folle qui permet à ses leaders de faire des folies.

Выход спортивного мероприятия за пределы собственно спортивного пространства подтверждается в статьях других медийных изданий, которые для интерпретации данного спортивного события приглашают экспертов других, смежных со спортом областей, в частности, директора Института международных стратегических отношений П. Бонифас:

Pour Pascal Boniface, directeur de l'Institut de relations internationales et stratégiques, l'impact politique et médiatique de cette annulation est conséquent et « fera date ».

При аргументации своей точки зрения П. Бонифас апеллирует как к политике, так и к спорту:

Participer à cette rencontre sportive dans la ville sainte revenait à légitimer la politique israélienne... Cela apparaît comme un boycott d'Israël par l'Argentine.

Особого внимания заслуживает также апелляция к прецедентным феноменам, что наблюдается в анализе проблемного поля спортивных событий через призму аналитической интерпретации:

Y a-t-il déjà eu des précédents ? Oui, mais cela reste très rare. L'exemple le plus célèbre, c'est quand l'équipe de football de l'Union soviétique avait refusé d'aller jouer au Chili après la prise de pouvoir de Pinochet, en 1973.

Тот факт, что политический резонанс спортивного события приобретает все большую значимость и начинает доминировать над спортивной составляющей, свидетельствует о том, что спортивные события международного масштаба имплицитно включают в себя и взаимодействуют с целым рядом вопросов, важных для международного правового и политического сообщества:

L'annulation du match peut-elle avoir des répercussions diplomatiques ? L'Israël a très peur qu'un parallèle soit dressé avec l'Afrique du Sud, dont le boycott dans les années 1970, pendant la ségrégation, avait commencé par un boycott sportif. Quel poids diplomatique le football a-t-il ?.

Представляется необходимым отметить случаи, свидетельствующие о представлении спорта через призму идеологической составляющей государственной политики:

Le héros des huitièmes de finale face à l'Espagne, le gardien allait sauver la patrie une nouvelle fois.

В анализе матча за выход в полуфинал между сборными командами России и Хорватии сборная России представляется как *La Russie tombe la tête haute face à la Croatie*.

Проанализированные примеры представляют Чемпионат мира по футболу 2018 года как знаковое спортивное событие, освещение которого в периодической печати раскрывает его разносторонний прагматический потенциал, а спортивный дискурс пребывает в тесном взаимодействии с другими разновидностями дискурсов общего дискурсного пространства.

СЕМАНТИКА ЭТНОНИМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Известно, что фразеологические единицы того или иного языка — это источник сведений о национальной культуре, обычаях, верованиях, особенностях развития языка и истории народа. В связи с этим интересным представляется обращение к этнонимам, которые рассматриваются как носители разнообразных стереотипов, отражающих взгляд носителей языка на окружающие народы. Этнонимы — это названия этносов, или этнических общностей разных уровней, обладающие такими этнодифференцирующими признаками, как общность территории и общность языка и т.п. Материалом исследования послужили фразеологические единицы (устойчивые выражения, пословицы, поговорки, цитаты, афоризмы), содержащие этнонимы (всего 100 единиц на английском языке). Они были извлечены из электронных и печатных толковых и переводных словарей английского языка, а также словарей сленга.

В первую очередь стоит рассмотреть автоэтнонимы, описывающие непосредственно англичан/британцев, а также жителей других регионов Соединенного Королевства, а именно Ирландии, Шотландии и Уэльса. Было обнаружено 7 словосочетаний с использованием слов *English* ‘английский, англичанин’, *British* ‘британский, британец’. Они положительно или нейтрально характеризуют представителей титульной нации, например, их трепетное отношение к дому и своей родине: *An Englishman's home is his castle; the best of British (luck)*. В 13 фразеологизмах используется компонент *Irish* ‘ирландский, ирландец’. Ирландцам приписывается вспыльчивость и агрессивность, неуклюжесть: *get one's Irish up* ‘быть в ярости, бешенстве’, *arouse smb's Irish* ‘разгневать’, *Irish hoist* ‘неловкое падение’. В некоторых этнонимах отмечается низкий социальный статус и материальное положение ирландцев: *Irishman's promotion* ‘понижение в должности’. Автоэтнонимов, в которых упоминаются шотландцы, насчитывается 8 единиц. Во фразеологизмах с компонентом *Scotch* ‘шотландский, шотландец’ ярко подчеркиваются личностные негативные характеристики представителей данной культуры. Шотландцы характеризуются как жадные (*be Scotch* ‘быть жадным’), ненадежные, нерешительные, стремящиеся обойти правила (*Scotch answer* ‘ответ вопросом на вопрос’; *Scotch verdict* ‘половинчатое решение’; *to go Scott* ‘выйти сухим из воды’). Наименьшее количество этнонимов, относящихся к автостереотипам, наблюдается о валлийцах: *Welsh uncle* ‘двоюродный дядя, дальний родственник; разг. пожилой человек’.

Гетероэтнонимы в английском языке более репрезентативны и разнообразны. В английском языке насчитывается 22 идиомы со словом *Dutch* ‘голландский, голландец’. Во всех случаях они имеют отрицательную оценку. С точки зрения англичан голландцы обладают такими качествами, как жадность, прижимистость (*Dutch treat* ‘угощение, на котором каждый платит за себя’), расчетливость и стремление получить выгоду (*Dutch*

agreement ‘соглашение, выгодное только для одной стороны’). Пристрастие голландцев к спиртному отражено в следующих фразеологических единицах: *Dutch courage* ‘пьяная удаль’; *Dutch headache* ‘похмелье’. Им свойственны высокомерие, придиричивость: *to talk like a Dutch uncle* ‘читать мораль’; *to be in Dutch* ‘иметь проблемы, неприятности, быть в затруднительном положении’.

Кроме того, в словарях были зафиксированы этнонимы, отражающие качества представителей восточных народов. Фразеологические словосочетания с элементами *Chinese*, *Chinaman* ‘китайский, китаец’ были отмечены в 14 случаях. Представителям Китая приписывается употребление и производство наркотиков: *Chinese tobacco (sl.)* ‘опиум’, *Chinese white (sl.)* ‘сильнодействующий наркотик’. Несмотря на многие инновационные технологии и активное производство, китайцы характеризуются отсутствием профессионализма и сообразительности: *Chinese ace* ‘горе-летчик’; *to have a Chinaman’s chance* ‘очень маленький шанс’. Китайцы считаются неискренними и фальшивыми: *Chinese compliment* ‘притворный интерес к мнению других’; *Chinese accounting* ‘подтасовка цифр’. Китайской культуре также приписывается некая запутанность и неразбериха: *Chinese puzzle* ‘неразрешимая загадка’.

Фразеологизмы со словом *French* ‘французский, француз’ (10 единиц) в большинстве случаев имеют отрицательную коннотацию: *to take a French leave* ‘уйти не попрощавшись, тайком’; *Pardon my French* ‘извинение при использовании нецензурной лексики’; *to assist in the French sense* ‘присутствовать, но не помогать’. Также были отмечены фразеологизмы, которые не выражают оценку, а отражают реалии, присущие французской культуре: *French pleat* ‘вид женской прически’, *French seam* ‘шов, при котором края материала аккуратно скрыты’.

В словарях английского языка присутствуют идиомы, отражающие отношение к народам Южной и Северной Америки. Были обнаружены такие этнонимы, как *Indian* ‘индейский, индеец’ и *Mexican* ‘мексиканский, мексиканец’ (10 и 6 единиц соответственно). Эти фразеологизмы имеют негативную окраску: *Indian gift* ‘подарок с расчетом на ответный подарок’, *to see Indians* ‘напиться’; *Indian grass* ‘сленг. марихуана, травка’; *good Indian* ‘мертвый индеец’, *Mexican horse* ‘героин’; *Mexican athlete* ‘неудачливый игрок’. Мексиканцы описываются как нация, имеющая низкое социальное положение и принадлежащая бедным слоям населения: *Mexican breakfast (sl.)* ‘завтрак, который ограничивается сигаретой и стаканом воды, голодный паек’; *Mexican raise* ‘продвижение по службе без повышения зарплаты’.

Фразеологические единицы с этнонимами о других национальностях менее многочисленны в английском языке. Греки представляются британцам как веселые, легкомысленные, склонные к выпивке: *Merry Greek* ‘весельчак, гуляка, веселый собутыльник’. *Greek* также может означать что-то непонятное: *It’s all Greek to me* ‘для меня это китайская грамота’. Обнаружены и единичные фразеологические сочетания о представителях Турции: *a young*

turk ‘представитель молодежи, входящий с состав неконтролируемой организации или группировки’. Турки также известны своей вспыльчивостью, что находит отражение в следующих идиомах: *angry like a turk* ‘быть очень злым’; *to turn Turk* ‘стать раздражительным, высокомерным, жестоким’. В выражениях, содержащих этноним *Jew* ‘еврейский, еврей’, представители этой нации характеризуются как хитрые, ненадежные: *Jew-bail* ‘недостаточное поручительство, недостаточный залог’; *tell it to the Jews* ‘расскажи кому другому’. Единичны случаи употребления этнонимов *Italian, Arab, German*.

Идиоматические выражения, которые раскрывают отношение жителей Великобритании к себе и жителям составляющих частей Соединенного Королевства показывают, что этнонимы *английский/британский* имеют положительную или нейтральную коннотацию. Выражения, содержащие этнонимы о представителях Ирландии, Шотландии имеют отрицательную коннотацию. Фразеологизмам, описывающим представителей других этносов, в большинстве случаев, также присуща отрицательная оценка, то есть носители языка видят в представителях других национальностей в основном отрицательные черты, а положительных качеств чаще всего не замечают.

Таким образом, анализ семантики фразеологических единиц доказывает, что в английском языке присутствуют как авто-, так гетероэтнонимы, что, скорее всего, обусловлено историческими сложившимися взаимоотношениями британцев с представителями других этносов. Британская политика колонизации в предыдущих веках привела к высокой плотности контактов с представителями других стран и культур, что стало основой для появления многочисленных фразеологизмов, отражающих представления о других этнических группах. Этнонимы английского языка раскрывают отношение народа к себе, к представителям других этносов и отражают языковую картину мира, сложившуюся в сознании британцев.

О. А. Шуманская

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДОВЕРИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ БЕЛОРУССКИХ ИТ-КОМПАНИЙ

Стратегическая важность официального сайта для современной корпоративной коммуникации в полной мере отражена в высказывании М. Ворворену. Американская исследовательница интернет-коммуникации по-новому интерпретирует известное изречение Декарта: «У меня есть сайт, следовательно, я существую». Действительно, в настоящее время корпоративный сайт для компании является таким же естественным и необходимым явлением, как наличие офиса или юридического адреса. Корпоративный сайт служит виртуальным аналогом представительства компании в Интернете.

Ведущей коммуникативной целью функционирования корпоративного сайта является формирование положительного имиджа компании. Согласно А. К. Болотовой и Ю. М. Жукова, имидж компании представляет собой ее

социальный образ, возникающий в сознании реципиентов в результате их взаимодействия с организацией. Имидж компании характеризуется нестабильностью: способностью достаточно легко варьироваться от позитивного до негативного в зависимости от внешних и внутренних факторов. Таким образом, имидж компании требует осознанного и системного формирования. Особенно в тех случаях, когда компании экспортируют собственные услуги или товары и сталкиваются с жесткой конкуренцией глобального рынка.

Белорусские ИТ-компании, активно осваивая европейский и северо-американский рынки, стремятся сформировать образ иностранной организации, достойной доверия и сотрудничества. Важной коммуникативной задачей является отстройка от конкурентов – компаний из преимущественно стран южной и восточной Азии, восточной Европы (Польши, Украины, России, Румынии). Этими задачами определяется выбор коммуникативных стратегий, тактик и средств их реализации в англоязычных текстах, размещенных на корпоративных сайтах белорусских ИТ-компаний.

Одной из основных коммуникативных стратегий является стратегия формирования доверия. Наиболее полно она реализуется в текстах раздела «О компании» через тактики: демонстрации компетентности, ориентации на ценности и потребности реципиента, демонстрации собственных ценностей.

Тактика *демонстрации компетентности* заключается в частом упоминании и описании высокого уровня профессионализма, экспертности, многолетнего опыта работы. В текстах часто встречаются лексемы *expertise*, *professionalism*, *experience*: *We are a leading agile software development **expert**, We've assembled specialists with unique **expertise** in some of the most challenging technical and business domains... is a **professional** services company, 18+ years of **experience** in IT business, We... provide technology management, support and **expertise***. Косвенным показателем успешности компаний и высокого профессионализма сотрудников является указание на масштаб ее деятельности. В этом случае используются лексемы *global*, *globe*, *worldwide*: *operate **worldwide**, operate **globally**, **global** company*.

Тактика ориентации на ценности и потребности реципиента проявляется в частом использовании лексем: *success*, *business value*, *efficiency* для описания преимуществ работы с компанией-адресантом сообщения. Закономерным следствием сотрудничества является успех и повышение коммерческой ценности компании-заказчика ИТ услуг: *Enable our customers to achieve **success**, maximum **success** and **efficiency**... , making your product **successful**, ...provide real **business value**..., ...deliver the **value** to global organisations...*

Через тактику *демонстрации собственных ценностей* компании транслируют представления о том, какие ценности необходимы организациям ИТ-сферы для успешной и высокопрофессиональной деятельности. В текстах встречаются лексемы *trust*, *reliability*, *quality*, *innovation*, *progress*, *transformation*: *A strong sense of **dynamic development** and constant **ethical** grounding are the driving forces behind... that encourages **innovation**, **trust**, and*

professional growth with an aim to help our clients succeed, We strive to maintain our good reputation of a **reliable** company by earning the **trust** of our clients and partners and building long-term relations based on the fundamental principles of honesty and mutual respect, We help businesses unveil and satisfy demand for digital **transformation** by providing engineering and consulting services that foster competitiveness and **innovation**.

Следует отметить, что тексты в разделе «О компании» наполнены речевыми клише, характерными для англоязычных текстов ИТ-компаний других стран. Например, в текстах польских компаний часто встречаются лексемы *expertise, innovation, quality, trust, reliability, business value, uniqueness*; употребляются те же словосочетания, что и в текстах белорусских организаций ИТ-сферы: *broad experience, highly skilled, highly qualified, technical expertise, knowledge and expertise, share knowledge, trust and reliability, world-leading, smart solutions* и многие другие. Использование одних и тех же языковых средств объясняется общим форматом текста «О компании», определяющим рамки возможного языкового варьирования. Основные различия в наполнении этого типа текста заключаются в частотности использования перечисленных выше лексем, их сочетаемости. Именно языковая вариативность в текстах компаний, относящихся к одной сфере, но представляющих разные страны и культуры, вызывает исследовательский интерес как пример проявления социокультурных особенностей в корпоративных медиатекстах. Установление этих различий возможно через сравнительный анализ корпоративных медиатекстов компаний разных стран.

Ц. С. Буйко

КАНТИНУАНТЫ ПРАСЛАВЯНСКАГА *berz- У БЕЛАРУСКА-ПОЛЬСКАЙ МОЎНАЙ І ЭТНАГРАФІЧНАЙ ПРАСТОРЫ

Праславянскае *berz- паходзіць ад індаеўрапейскага *bherag-. У этымалагічнай навуцы пераважае тлумачэнне індаеўрапейскага кораня на карысць значэння ‘белы, бліскучы’ ў сувязі з колерам бярозавай кары. Пра гэта сведчаць і дыялекталагічныя дадзеныя славянскіх моў. Напрыклад, Жанна Жанаўна Варбат, абапіраючыся на роднасныя сувязі праславянскіх слоў *berza і *bersta, даказвае гэта наяўнасцю рускага дыялектнага слова *поберёстенеть* ‘пабялец’ і фразеалагізма *берёзны наголі* ‘паказваць зубы, вельмі моцна смяцца’.

Аднак Анджэй Банькоўскі выказвае меркаванне аб тым, што вышэйзгаданы індаеўрапейскі корань мог мець значэнне ‘стракаты’. Разам з тым, ён не падае ніякіх доказаў гэтай гіпотэзы. Тым не менш яна мае месца быць, калі ўзяць пад увагу наяўнасць дыялектнай назвы бярозы *вясёлка*.

Гэтая назва вядомая на паўночнай Віцебшчыне, а таксама Пскоўшчыне ды Смаленшчыне. У «Этымалагічным слоўніку беларускай мовы» адкідаецца вытворнасць назвы бярозы ад *вясёлы* і выказваецца думка аб першаснай сувязі з *вясна*. Паводле «Псковского областного словаря», лексема *весёлка* сярод іншага мае значэнні ‘дрэўца, якое ставяць на Тройцу’, ‘вясёлка’. Тое ж бачым і ў выпуску I «Словаря смоленских говоров» за 1974 год.

Яшчэ адным ускосным пацвярджэннем гіпотэзы можа служыць польская дыялектная назва *brzozaty* са значэннем ‘стракаты, асабліва пра авечку, якая мае на пысе стракатую воўну’, зафіксаваная ў Апольскім ваяводстве.

Ужо ў праславянскую эпоху існаваў вялікі шэраг намінацый з коранем *berz-. Гэта сведчыць пра даўнюю гісторыю ўказанага кораня і выклікана тым фактам, што, на думку Фядота Пятровіча Філіна, «единственным общеиндоевропейским названием дерева является обозначение берёзы».

Сярод праславянскіх лексем з коранем *berz- вылучаецца шэраг, які мае адпаведнікі ў беларускай і польскай мовах, нярэдка з блізкімі значэннямі:

1) *berza (пол. *brzoza*, *brzeza*, беларус. *бяроза*, *берэза*): акрамя агульнага значэння ‘бяроза’, польскі кантынуант мае яшчэ і значэнне ‘падбярозавік’. Да таго ж польская намінацыя фігуруе як мянушка кароў (паводле масці). Тут трэба зазначыць, што шырока вядомы польскі звычай упрыгожваць рогі кароў бярозавымі вянкамі, каб абараніць быдла ад пошасці;

2) *berzina (пол. *brzezina*, *brzozina*, беларус. *беразіна*, *бярэзіна*, *берэзіна*): як польскі, так і беларускі кантынуанты характарызуюцца энантыясеміяй, абазначаючы адно і асобнае дрэва, і лес. Акрамя таго, іх агульныя значэнні – ‘галінка/палка бярозы’, а таксама ‘драўніна’. Полісемія фарманта *-in-*, на

думку Алега Мікалаевіча Трубачова, выклікана яго старажытным паходжаннем. Паралель з літоўскай лексемай *beržynas* дазваляе дапусціць, што першапачаткова праславянская лексема мела значэнне ‘бярозавы лес’;

3) **berzovъ(jь)* (пол. *brzozowy, brzozowi*, беларус. *бярозавы, берэзовы*): тут польскі і беларускі кантынуанты супадаюць у значэннях ‘які звязаны з бярозай’, ‘зроблены з бярозы’. Акрамя таго, у абедзвюх мовах прыметнік ужываецца ў дачыненні да грыба. На Чэрвеньшчыне знаходзім такое азначэнне майскага жука. А ў Польшчы, на Кашубах, існуе паняцце *brzozowi ośin* – вогнішча, распаленае з бярозавай драўніны. Тут важна прыгадаць звычай спальвання купальскай бярозы;

4) **berzъka* (пол. *brzózka, brzozka, brzezka*, беларус. *бярозка, бяроска, берозка, берэзка, бярэзка*): тут таксама назіраецца супадзенне ў значэнні: у абедзвюх мовах гэта памяншальная назва ад назвы бярозы. Таксама польскі кантынуант мае значэнне ‘бярозавая кара’. Што да лексемы *бярозка* са значэннямі ‘трава ўюнок’, ‘пакаёвая кветка’, то гэта, відавочна, больш познія дэрываты ад *бяроза*. Польская намінацыя *brzozka* са значэннем ‘пакаёвая расліна’ сустракаецца ў мове жыхароў Браслаўшчыны. Толькі там зафіксавана і значэнне ‘галінка вярбы’;

5) **berzъje* (пол. *brzezje*, беларус. *бярэзьзе*): у абедзвюх мовах кантынуанты рэдкія. Іх значэнне супадае – ‘бярэзнік’. А ў Мазавецкім і Свентакшыскім ваяводствах выяўлена таксама значэнне ‘бярозавая драўніна’.

6) **berzъnikъ* (пол. *brzeźnik, brzoznik*, беларус. *бярэзьнік*): хаця польскі кантынуант цяпер фактычна неведомы ў жывой мове, у адрозненне ад беларускага, неабходна адзначыць іх тоеснае значэнне – ‘бярозавы лес’. Адначасова беларускі адпаведнік мае семантыку ‘бярозавы сок’.

7) **berzovikъ* (пол. *brzozowik*, беларус. *бярозавік, бярэзувік, бярэзавік, беразавік*): у польскіх і беларускіх дыялектах дадзеная лексема мае значэнні ‘від грыба’, ‘сок’ (у беларускім варыянце вядомы таксама з відавой семантыкай ‘кляновы сок’). У беларускай мове кантынуант мае, апрача таго, дадатковае значэнне – ‘настой кары’.

Асобнай увагі заслугоўвае праславянская лексема **berъka*, да якой узыходзіць беларускі кантынуант *берка* ‘бярозавы сок’. Нягледзячы на вонкавае падабенства, дадзеная лексема, згодна з Алегам Мікалаевічам Трубачовым, паходзіць ад дзеяслова **bъrati*. Інакш кажучы, *берка* – сок, які *бяруць* з бярозы.

Не менш цікавай падаецца фіксацыя Вацлавам Юстынавічам Ластоўскім намінацыі бярозы *бярза́*, але аўтар не прыводзіць прыкладаў ужывання лексемы.

Некаторыя польскія дыялектныя назвы з кампанентам «бяроза» непасрэдна звязаныя з шэрагам свят польскага народнага календара, дзе бяроза выконвае важныя абрадавыя функцыі. Першым чынам, гэта Зялёныя Святкі і свята Божага Цела. У Апольскім ваяводстве зафіксавана намінацыя *brzeziczki*, якая называе традыцыю ўпрыгажэння хаты *маем* на Зялёныя Святкі.

Вядома, што важную ролю падчас Вялікадня выконвае вярба. У Польшчы ў велікодныя пальмы дадавалі і галінкі бярозы. Згодна з польскім дыялектным матэрыялам, становіцца відавочным, што бяроза мела фактычна тоесную этнакультурную семантыку. Па-першае, пра гэта сведчыць згаданая лексема *brzozka*, якая на Браслаўшчыне абазначае галінку вярбы. Па-другое, так на Кашубах называюць бярозавыя галінкі, якімі хвосчуць у першы панядзелак пасля Вялікадня. Тут важна ўлічыць усходнеславянскую традыцыю біцця вярбай у Вербную нядзелю з пачаткам прыгаворкі «Вярба б’е, не я б’ю».

У праславянскай мове існавалі дзве назвы месяцаў з коранем **berz-*: **berzozolъ* і **berzъnъ*. І першая, і другая называе сакавік і красавік. Першая лексема лічыцца прыналежнай менавіта да ўсходняй дыялектнай зоны праславянскай мовы. Важна зазначыць, што значэнне другога кораня назвы **berzozolъ* звязваецца з залой, з падсечна-агнявым земляробствам, а таксама – некалькі аддалена – з коранем **zelen-*. Мабыць, на ўсходнеславянскай тэрыторыі дадзены від земляробства меў свае асаблівасці. Справа ў тым, што ён быў найбольш распаўсюджаны на поўначы Усходняй Еўропы. На землях заходніх і паўднёвых славян падсечна-агнявое земляробства было распаўсюджана менш.

Такая стараславянская намінацыя, як *брѣзосокъ*, звязваецца Любоўю Віктараўнай Куркінай з часам збору бярозавага соку, хаця даследчыца ўказвае, разам з тым, на тое, што пераважна на Рускай Поўначы сустракаюцца дзеясловы, вытворныя ад *сок*, са значэннямі ‘рэзаць, падразаць’, ‘здымаць’, ‘церці’ і г.д. Спасылаючыся на Жанну Жанаўну Варбат, Любоў Віктараўна Куркіна зазначае наступную акалічнасць: «Эти вторичные значения, фиксируемые словарями, и принимаются во внимание при объяснении г.[лагола] *сочить* на базе праславян.[ского] **sek-/sěk-* ‘сечь, резать, рубить’». Таму назва *брѣзосокъ* можа звязвацца не столькі з парой збору соку, колькі з часам высыкання дрэў на лядах.

Развіццё беларускіх і польскіх кантынуантаў праславянскай лексікі дапамагае звярнуць увагу на старажытнасць тых ці іншых народных традыцый. Лексіка з коранем **berz-* мае ці не прывілеяванае становішча па колькасці славянскіх дэрыватаў і кантынуантаў. І нездарма бяроза заўсёды мела важнае значэнне ў культуры славян, у прыватнасці, беларусаў і палякаў.

А. В. Верниковская, Су Цян

ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА КИТАЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ В ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: ЛИРИКА ЛИ БАЯ

Китайская литература содержит множество исторических и литературных аллюзий, отсылки к определенным сюжетам, упоминания исторических и легендарных персонажей. В сборниках китайской поэзии приведены стихотворения, для полноценного понимания которых современному китайскому читателю необходимы пояснения, которые даются часто в объеме, во много раз превосходящем исходный текст.

При переводе китайской поэзии особого внимания переводчика требуют следующие аспекты: рифма, чередование тонов в китайском поэтическом тексте, длина строки, фиксированная цезура, аллитерация. Переводчики с китайского указывают на следующие основные трудности в передаче содержания стихотворения: 1) иероглифическая природа письма, используемого в китайском языке; 2) «отдаленность» от русскоязычного читателя китайской культуры.

В определенном смысле слова китайские стихи – это шифр, лаконичная схема многомерного мира, воспринимаемая не только и не столько на слух, но и зрительно. Иероглифы и элементы, из которых они состоят, способны создавать дополнительный смысл, поэтому при переводе стихотворных произведений часто бывает необходимо еще глубже «препарировать» текст, обращая внимание и на согласование иероглифов. Кроме того, один и тот же китайский иероглиф можно интерпретировать на разных уровнях – от конкретно-бытового до отвлеченно-философского.

Нами были проанализированы стихотворения великого китайского поэта-романтика Ли Бая (в переводе на русский язык Ли Цзо) с точки зрения использования в них тропов – метафор и образных сравнений. Перевод был осуществлен без соблюдения рифмы, но с сохранением лексики и образной системы поэтических текстов.

Ли Бай – «бессмертный среди поэтов», как его называют в Китае, родился в 701 году. Ли Бай стремился послужить своему отечеству, как наиболее образованные люди, воспитанные в духе конфуцианства, но *из-за* интриг и клеветы его талант не получил признания. Разочарование, неостребованность подсказывали единственный выход – удалиться от мирской суеты, стать отшельником. Так родились его знаменитые строки: *Напрасно рассекает поток мечом – вода потечет снова. Напрасно поднимать бокал, чтобы сжечь тоску – тоска только прибавляется.*

Из текстов стихотворений Ли Бая нами были извлечены фрагменты с образными средствами – метафорами и сравнениями. Как показал анализ, наиболее часто поэтом используется глагольная метафора. Ли Бай постоянно обращается к таким образам, как луна, облака, ветер, река. Поэт-отшельник, привыкший к одиночеству, всю жизнь скитается, путешествует, плывет по реке, созерцает природу. Ему кажется, что горы, сосны движутся вместе с ним: *Горы по берегам бегут, отходят они назад.* Взгляд поэта направлен в небо, к облакам, луне, звездам, с которыми он общается, как с живыми существами.

Гляжу на скалу, и скала смотрит на меня.

И долго глядим мы друг на друга не надоедая.

Природа для Ли Бая – это не просто красивые пейзажи, которыми он любуется, объекты природы несут философскую нагрузку. Так, текущая река олицетворяет дорогу, движение, бесконечность, свободу, тоску по родине, от которой оторван поэт, как и бегущие по небу облака, свободные и легкие в своем полете. Луна олицетворяет вечность, ведь она светила еще нашим предкам. Луна – его молчаливый собеседник, которого поэт приглашает выпить чашу вина (*«Я танцую с луной до глубокой ночи»*).

Отметим наиболее оригинальные авторские метафоры, используемые Ли Баем для более выразительного описания природы.

Пусть сосновый ветер льется мне на голову.

Вершиной она (сосна) пронзила облака.

И водопад повис среди синих вершин.

Луна, как будто зеркало, с неба слетает вниз.

Особую роль выполняют метафоры для раскрытия внутреннего состояния поэта – тоски, одиночества: *Ранит душу мелодия (вызывающая воспоминания), Душа рвется от страдания; Сердце безудержно, день и ночь, стремится к тебе, Жгучее горе гложет меня.*

Природа, которая тоже, как и поэт, тоскует, страдает.

Мандарин застыл, от холода тоскуя.

Трагизмом, отчаянием наполнена следующая строка:

И только небо сломалось, и невозможно спастись.

Наблюдая за подсолнечником, который все время поворачивается к солнцу, Ли Бай сравнивая себя с этим цветком, говоря, что *подсолнечник так защищает себя – а я вот не умею*. В этих строчках содержится глубокий подтекст: свободолюбивый поэт не умеет приспособливаться, страдает из-за своей непримиримости, незащищенности.

Поэт как бы растворяется в космосе, танцует и беседует с луной, он может *сорвать звезды рукой*.

Я парю над краем света, только рукав царапнул о высокий пик.

И кажется: Млечный Путь упал с небес.

Благодаря развернутой метафоре пейзаж во время грозы принимает облик грозного дракона.

За воротами холода властвует грозный дракон;

Свечи – вместо глаз, он откроет их, и светится небо.

Ли Бай прибегает к метафоре при описании не только природы, но и боевых действий.

Сигнальные огни пронзили далекую пустыню.

Коршуны пируют над трупами кровью.

С горечью и скорбью поэт пишет о погибших на поле боя и о жестокости «пахарей», усеявших поле костями.

Для гуннов убийство, как пахарю пахать;

Там, на полях только кости белеют.

Образные сравнения из стихотворений Ли Бая, как и метафоры, условно можно разделить на общеупотребительные (*река, как зеркало, река быстрее, чем стрела; кони быстрые, как ветер*) и индивидуально-авторские. С помощью авторских сравнений перед глазами читателя возникают выразительные картины природы.

И два моста, как радуги, висят.

Пик Пяти стариков поднимается в небеса, как золотой лотос.

Росы как сегодняшние слезы.

Мох как прошлогодняя одежда на тебе.

Вокруг желтые цветы как будто смеются надо мной.

Неоднократно Ли Бай прибегает к сравнению с инеем: белый камыш, белая цапля напоминают ему иней. Белые обезьянки, *похожие на белые снежинки, прыгают, словно летают, играют с отражением месяца*.

Как уже отмечалось, любимым образом поэта является луна, неоднократно уподобляемая зеркалу, слетающему с неба вниз. В стихотворении «На границе» луна, *словно лук, изогнулась*.

Часто Ли Бай обращается к облакам, при описании которых использует следующие оригинальные сравнения: *облака как одежда, будто тоска бродяги*.

Нередко сравнения строятся на звуковых образах. Поэт слышит музыку сосен, звенящих под ветром, которая напоминает ему *звон колоколов, покрытых инеем*.

*Вершина сосны звенит под ветерком,
Как музыка, днем и ночью.
Только тронул он струны (лютни),
И я услышал томительный звук –
Словно дальних сосен таинственный стон.*

В стихотворении «Чувство обиды» содержится психологическая зарисовка, построенная на образных сравнениях. Старая жена, испытывающая обиду и ревность к сопернице, сравнивает себя с яшмой, а молодую жену – с цветком. Но при этом она говорит, что *цветок легок и непостоянен, непрочна его любви блистающая нить, а яшмовое сердце чище и вернее*.

Таким образом, что образные средства в произведениях Ли Бая не только придают им особое изящество и поэтичность, но и помогают нам раскрыть и понять чувства и мысли поэта, увидеть его глазами окружающий мир, учат замечать в простых вещах красоту и ценить ее.

О. Н. Жизневская

СТЕРЕОТИП ОТЦА В ПОСЛОВИЦАХ, ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ И НАРОДНЫХ СРАВНЕНИЯХ БЕЛОРУСОВ

Образ отца в традиционной семье четко характеризует пословица *Бацькоўскае слова дарэмна не гаворыцца*. Л. В. Ракова отмечает, что не послушаться отца не могли даже взрослые сыновья. В традиционном обществе имелось множество механизмов, которые исключали непослушание и неуважительное отношение: лишение наследства или уменьшение его размеров и т.п. Изучение фрагмента языковой картины мира, связанного с представлениями об отце, позволяет более детально описать содержательный и оценочный компоненты в исследуемом стереотипе. Уточним, что *стереотип (языковой стереотип)*, вслед за польским лингвистом Е. Бартминьским, понимается нами как представление, сформировавшееся в рамках определенного коллективного опыта и определяющее то, что этот предмет собой представляет, как выглядит, действует, как воспринимается

человеком. Это представление воплощается человеком в языке, доступно через язык и принадлежит коллективному знанию о мире. Языковой стереотип и языковая картина мира соотносятся как часть и целое. Согласно теории Е. Бартминьского, содержание стереотипа отражено в способах номинации предметов и внутренней форме их названий; в переносных значениях слов; в значениях некоторых дериватов; во фразеологизмах; в пословицах; в семантической структуре сложных предложений. В данной статье мы ограничимся пословицами, фразеологизмами, а также привлечем народные сравнения. Как известно, пословицы, фразеологизмы и народные сравнения дают богатый материал для исследования, поскольку позволяют не только реконструировать значимые для белорусов представления об отце в традиционной семье, но и описать особенности образного видения этих представлений. Аккумулируя многовековой опыт, паремии, фразеологизмы и сравнения транслируют особенности восприятия и осмысления языковым коллективом окружающей действительности, обусловленные национальным своеобразием менталитета.

В белорусских паремиях отец понимается как:

1) отец – добытчик и кормилец (*Татава хата ўсім багата; Хлеба не стане – бацька дастане; Няма таткі, няма і папкі (хлеба); Не заўсёды на бацькавым карку сядзець; Бацька нажываў горбам, а дзеткі пражылі горлам*);

2) отец передает свои черты ребенку, как правило, сыну (*Які бацька, такі і сын; Які дуб, такі клін, які бацька, такі сын; Які куст, такі і адростак; Якое карэнне, такое насенне*);

3) отец – мудрый советчик и «высший дисциплинатор» в семье (*Ад добрага таты – добрыя парады; Бацькавым розумам хваліцца няма як; Дзеці балуюцца ад матчынага блінца, а разумнеюць ад бацькавага дубца; Скрабло цвёрдае, а конь яго любіць – бацькава цвёрдае слова дзетак быць людзьмі вучыць; Умеламу пчалю і рой верыць*);

4) отец сдержан в своих чувствах, требователен, порой даже суров (*Бацька не матуля: не пацалуе і не прытуле; Бацькава данне – на адно сняданне; Наш тата сярдзіта сядзіць, а матка ціха маўчыць*).

5) строгость отца и его сдержанность во внешних проявлениях не исключают любовь к детям (*Свой бацька насварыцца і пашкадуе; Бацькава сэрца адходліва*).

6) особое отношение к тому, что достается от отца или связано с ним (*Найлепшыя бацькавы боты; Прыгожыя на світцы і латкі ад роднага таткі; У роднага таткі цяплейшая хатка; Дарагая не так татава хата, як сам тата*).

Анализ фразеологизмов с компонентом *бацька* выявил такие характеристики, как «защитник» (*Бог Бацька* в значении ‘будет видно, как и что; как-то будет, хуже не будет’), «его уважают» (*Лезці раней за бацьку ў пекла* в значении ‘поспешно и нелепо вмешиваться в чьи-нибудь дела, опережая кого-нибудь, что-нибудь’).

Обращение к Слоўніку беларускіх народных параўнанняў позволило установить наличие важных характеристик в стереотипе отца в следующих сравнениях:

1) *даглядаць каго як родны бацька* ‘о добром, искреннем уходе, заботе’ – «добрый», «заботливый»;

2) *старэйшы брат як другі бацька* ‘об отношении старших детей в семье к младшим’ – «пользуется авторитетом», «ему подчиняются»;

3) *шанаваць каго як роднага бацьку* ‘о большом, искреннем уважении’ – «его уважают», «им дорожат», «о нем заботятся»;

4) *нож як для (да) роднага бацькі* ‘о тупом, незаточенном ноже’ – «к нему относятся сердечно, любят»;

5) *крычаць на каго як на роднага бацьку* ‘о нерешительном крике, поскольку на отца хорошим людям кричать нельзя’ – «его уважают» (существование культурного предписания уважения к отцу);

6) *жыць як за бацькавай галавой* ‘о беззаботной, хорошей жизни кого-нибудь’ – «добытчик и кормилец».

Сравнения типа *зморишчыца як свінны тата*, *сагнуцца як свінны тата*, *сагнуцца як цыганскі тата*, имеющие ироничную окраску, редки и выявляют, скорее, отрицательное отношение белорусов к тем объектам (людям, животным), которые лежат в основе притяжательных прилагательных, нежели к отцу в целом.

Таким образом, профиль (портрет, образ) отца, реконструированный на основе белорусских пословиц, фразеологизмов и народных сравнений, можно представить следующим образом: *биологический аспект*: «рождение ребенка»: передает ребенку (чаще сыну) свои черты; *социальный и социально-психологический аспект*: 1) «положение в группе»: пользуется авторитетом; добытчик и кормилец; защитник; главный советчик и высший дисциплинатор; 2) «действия и чувства отца по отношению к ребенку»: воспитывает ребенка; заботится о материальном обеспечении ребенка; любит ребенка; бьет и наказывает ребенка во благо ребенку; 3) «действия и чувства ребенка по отношению к отцу»: к нему относятся сердечно, любят; его уважают; им дорожат; ему подражают; ему подчиняются; о нем заботятся; особое отношение к тому, что достается от отца; *психологический и морально-нравственный аспект*: 1) «интеллектуальная характеристика»: мудрый; 2) «особенности характера и поведения, нравственные качества»: строгий; требовательный; суровый; сдержан в чувствах; заботливый; ласковый; добрый. Стереотип отца в белорусской языковой картине мира характеризуется позитивной оценкой, о чем свидетельствует семантика народных сравнений и фразеологизмов; в паремиях отмечается сакрализация образа отца.

В последнее время в белорусских средствах массовой информации, как белорусскоязычных, так и русскоязычных (русский язык, наряду с белорусским, стал для современных белорусов средством выражения картины мира), активно освещаются вопросы, связанные с традиционным и современным

пониманием отцовства, звучит мысль о доминировании матери в воспитательном процессе, утрате авторитета отца. С одной стороны, консервативное общественное мнение приписывает отцу исключительно роль добытчика. В белорусском обществе существует стереотип обособленности мужчины от воспитания ребенка. С другой стороны, происходит некое ограничение прав мужчин в тех вопросах, которые касаются воспитания детей. Появляются лексические единицы, коннотации которых свидетельствуют о значительном снижении ценности отцовства, его десакрализации в обществе (*анонимный «отец», горе-папаша / гора-тата, занятой отец, «кукушонок-папа», отец-одиночка / бацька-адзіночка, «папа-банкомат», «папа напрокат», SOS-папа, «воскресный» папа / нядзельны тата, отец-алкоголик / бацька-алкаголік, отец-алиментщик / бацька-аліментчык* и т.д.).

Затрагивая наиболее актуальные темы, связанные с функционированием семьи как социального института (демографическая ситуация в стране, семейные ценности, воспитание детей, взаимоотношения внутри семьи), СМИ способствуют сохранению традиционных для белорусов стереотипов семейных ролей (отец – добытчик и защитник семьи, строгий и мудрый; мать – самый дорогой и близкий человек для ребенка, заботливая и нежная; ребенок – основа семьи). Аппеляция, эксплицитная или имплицитная, к важным характеристикам традиционного стереотипа отца, зафиксированным в пословицах, фразеологизмах, народных сравнениях белорусов, приобретает особую актуальность в условиях кризиса семьи и семейных ценностей в современном обществе и может использоваться для моделирования положительного образа главы семьи в СМИ.

Т. А. Казлова

ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНАЕ ЎВАСАБЛЕННЕ ВОБРАЗА ЧАЛАВЕКА Ў ПРОЗЕ В. БЫКАВА

Вобраз чалавека ў літаратурным творы з'яўляецца, з аднаго боку, адлюстраваннем уласцівай аўтару маральна-этычнай канцэпцыі чалавечага існавання, а з другога – выяўляе рэальны чалавечы тып. Праблема маральнага выбару чалавека, які ён звычайна вымушаны рабіць у цяжкі перыяд жыцця, з'яўляецца адметнай рысай творчасці Васіля Быкава.

Матэрыялам даследавання сталі аповесці беларускага пісьменніка «Знак бяды», «Сотнікаў», «Альпійская балада», «Дажыць да світання» і апавяданне «Незагойная рана». Метадам суцэльнай выбаркі ў вышэйпералічаных творах мы выявілі 357 прыкладаў ужывання лексем, якія называюць маральныя якасці чалавека: 229 слоў азначаюць станоўчыя маральныя якасці (64 % ад агульнай колькасці) і 128 (36 % ад агульнай колькасці) – адмоўныя маральныя якасці. Неабходна адзначыць вялікую разнастайнасць лексем, якія аўтар выкарыстоўвае для перадачы маральных якасцей чалавека: так, сярод станоўчых маральных якасцей можна вылучыць 58 назоўнікаў (25 % ад

агульнай колькасці назоўнікаў, якія абазначаюць станочныя маральныя якасці), сярод адмоўных – 43 (33 % ад агульнай колькасці назоўнікаў, якія абазначаюць адмоўныя маральныя якасці).

Семантычны аналіз назоўнікаў, якія абазначаюць станочныя маральныя якасці, дазволіў размеркаваць іх па 14 лексіка-семантычных групх. Вылучаныя групы адрозніваюцца па колькасці адзінак, якімі яны прадстаўлены. Найбольш рэпрэзентатыўнымі з’яўляюцца аб’яднанні слоў, якія называюць такія маральныя якасці, як *высакароднасць* (47 адзінак), *смеласць* (46 адзінак), *дабрыня* (30 адзінак). Сярод іншых аб’яднанняў вылучаны (у дужках адзначана колькасць лексем) *справядлівасць* (19), *цярплівасць* (17), *настойлівасць* (15), *шчырасць* (13), *ветлівасць* (11), *працавітасць* (9), *спагадлівасць* (6), *вернасць* (5), *адказнасць* (5), *беражлівасць* (2), *сціпласць* (1).

Лексіка-семантычная група «Высакароднасць» з’яўляецца найбольш разнастайнай і прадстаўлена такімі лексемамі, як *гонар*, *годнасць*, *самавітасць*, *сумленне*, *сумленнасць*, *добра сумленнасць*, *вартасць*, *гордасць*, *чэсць*, *велікадушша*, *важнасць*, *сазнацельнасць*. Наяўнасць такога шэрага якасцей адной групы ў тэкстах ваеннай тэматыкі гаворыць пра іх важнасць для чалавека ў любых абставінах: *Сваю смерць, якой бы яна ні была, ён [Сотнікаў] павінен сустрэць з салдацкай годнасцю* (В. Быкаў. «Сотнікаў»).

Недахоп такіх маральных якасцей, як *добрасць*, *дабрата*, *дабрыня*, *чалавечнасць*, *людскасць*, *лагоднасць*, *ласкавасць*, *прыхільнасць*, *сардэчнасць* і *таварыскасць*, якія рэпрэзентуюць лексіка-семантычную групу «Дабрыня», пацвярджаецца тым, што, з аднаго боку, іх праяўленню пачынаюць здзіўляцца (– *Яешня адмяняецца! – з нечаканай добрасцю аб’явіў ён [Гуж, паліцай] Петраку* (В. Быкаў. «Знак бяды»), а з другога – не шкадаваць гэтых якасцей у адносінах да блізкіх (*Ён [Іван] адчуваў гэта, і яму хацелася нейкай дабратаю, ласкаю супакоіць яе [Джулію]* (В. Быкаў. «Альпійская балада»).

Вялікая колькасць адзінак лексіка-семантычнай групы «Смеласць», рэпрэзентаванай такімі лексемамі, як *рашучасць*, *адвага*, *смеласць*, *мужнасць*, *зухаватасць*, з’яўляецца зразумелай. Аднак яны ўжываюцца не толькі пры характарыстыцы салдат, але і дзяцей, простых жыхароў вёскі: *Матацыклы раўлі ледзьве не над іх галовамі, і яе [Джуліі] недарэчна-наказная адвага гнеўна сцебанула яго [Івана] напятае да болю адчуванне – іх жа так лёгка маглі тут убачыць* (В. Быкаў. «Альпійская балада»).

Неабходна адзначыць тыя маральныя якасці, якія значна пераважваюць па колькасці ў параўнанні з астатнімі. Гэта такія якасці (у дужках адзначана колькасць прыкладаў ужывання), як *рашучасць* (33), *справядлівасць* (19), *сумленне* (14), *шчырасць* (13). Усе 33 прыклады ўжывання лексемы *рашучасць* выкарыстоўваюцца пры характарыстыцы толькі савецкага чалавека. Гэтая якасць у большай ступені праяўляецца ў крытычных сітуацыях ў вайскоўцаў, менавіта таму яе трэба *набірацца*, *выпрабоўваць*, яна бывае *спазналай*, *нервовай*, *роспачнай*, *горкай*, *дзёрзкай*, *бяздушнай*, *зразумелай*. Яна – апошняе, што застаецца ў чалавека, які не жадае скарыцца ворагу (*Ён [Іваноўскі] адчуваў: штосьці ў ім яшчэ заставалася – калі не сіла, дык, можа, рашучасць* (В. Быкаў. «Дажыць да святання»).

Рашучасць, часам *невялікая* ці *нечаканая*, характэрная і для простага селяніна, які таксама, як умее, змагаецца з ворагам: – *Што вы, што? Застрэліце? Дык страляйце, чорт вас бяры!* – з *нечаканай* рашучасцю, ад якой сам спалохаўся, закрываў Пятрок і патрос у наветры сцятымі ў кулакі рукамі. – *Страляйце!!!* (В. Быкаў. «Знак бяды»).

Лексема *справядлівасць* ужываецца пры характарыстыцы нормы жыцця ў любым грамадстве, таму яе *дамагаюцца*, у ёй *пераконваюць*, у яе *вераць*, яе *жадаюць*, да яе *апялююць*. Але справядлівасць не ўяўляецца абсалютнай катэгорыяй, таму яна бывае *высокай*, *вышэйшай*.

У любы час свайго жыцця чалавек імкнецца жыць, ацэньваючы свае дзеянні і ўчынкi на аснове разумення абавязку перад грамадствам, радзімай, калектывам, сям'ёй. Але у большай ступені да сумлення звяртаюцца ў хвіліны пакутнага выбару, які часта прыходзіцца рабіць падчас вайны. І калі ўчынкi не адпавядаюць таму, што гаворыць сумленне, то чалавек стараецца забыцца на яго, *суцешыць* яго альбо *заліць гарэлкай* і *апраўдаць* сябе рознымі спосабамі. Такімі людзьмі на вайне былі фашысты і паліцаі: *Гітлер іх [паліцаяў] вызваліў ад сумлення, ад людскасці і нават звычайнай чалавечай маралі, іх звярыная сіла ад таго, вядома, пабольшала* (В. Быкаў. «Сотнікаў»).

На падставе азначаных твораў можна прыйсці да высновы, што *шчырасць* з'яўляецца характэрнай маральнай якасцю чалавека. Менавіта гэтым можна растлумачыць, чаму чалавек, калі хоча спадабацца каму-небудзь або пазбегнуць непрыемных наступстваў сваіх слоў і ўчынкаў, імкнецца выглядаць шчырым (– *Вы згодны ўступіць у паліцыю?* – *паўчарашняму жорстка свідруючы яго вочкамі, запытаў следчы. – Згодзен, – з усёю шчырасцю, на якую толькі быў здольны, адказаў Рыбак* (В. Быкаў. «Сотнікаў»).

Назоўнікі, якія ўжываюцца для намінацыі адмоўных маральных якасцей, можна падзяліць на 14 лексіка-семантычных груп (у дужках адзначана колькасць адзінак): *лютасць* (26), *нецяргімасць* (18), *упартасць* (13), *нядобразычлівасць* (12), *баязлівасць* (11), *абыякавасць* (10), *пагардлівасць* (8), *бездухоўнасць* (7), *нахабства* (7), *няшчырасць* (6), *несправядлівасць* (5), *няветлівасць* (4), *мяккацеласць* (3), *скавпнасць* (2).

Улічваючы перыяд, падчас якога разгортваюцца падзеі ў творах, найбольшая наяўнасць лексем лексіка-семантычнай групы «Лютасць» з'яўляецца лагічнай: такія якасці, як *лютасць*, *строгасць*, *суровасць*, *жорсткасць*, былі характэрныя для прадстаўнікоў усіх старон, якія супрацьборствалі. Першыя дзве лексемы – адны з найбольш ужываемых аўтарам у сваіх творах (8 і 11 слоў адпаведна). Аднак трэба адзначыць, што савецкі чалавек не дазваляў гэтым якасцям праяўляцца ў фізічным здеку над ворагам. Пры характарыстыцы савецкага чалавека гэтыя якасці апісваюць унутраную накіраванасць намераў у адносінах да ворага (*У іх [паліцаяў і Дзёмчыхі] злоснай хватцы і ў галасах адчувалася набрынялая злая варожасць, якая кожную секунду гатова было выбухнуць з усёй сваёй лютасцю* (В. Быкаў. «Сотнікаў»). Стаўленне да паводзін фашыстаў добра адлюстроўвае наступная

ідэя: *І калі іх жывёльную жорсткасць да ворагаў яшчэ можна было зразумець, дык іх бязлітаснасць да сваіх, якія не дагадзілі ў чым-небудзь начальству, проста здзіўляла* (В. Быкаў. «Альпійская балада»).

Вынікам цяжкіх фізічных пакут з'яўляецца *абьякавасць* да ўсяго, што адбываецца навокал: *санліва-знямоглая, безнадзейная, дзіўная*. Менавіта таму яна *апаноўвае*, не кантралюецца чалавекам і толькі ў выключных выпадках бывае *знарочыстай*. Жаданне хутчэй пазбавіцца ворагаў праяўляецца ў *нецярпенні і нецярылівасці*, якія з'яўляюцца, калі для дасягнення мэты засталася чакаць зусім мала. Нягледзячы на тое, што лексемы называюць уласцівасць, стан чалавека, гэта значыць нязменныя якасці, іх можна кантраляваць, таму іх *прыцінаюць, заглушаюць, тояць, пераадольваюць*. Лексіка-семантычная група «Бязлітасць» прадстаўлена ў асноўным лексемай *нерашучасць* (9 слоў). Нерашучасць *перасільваюць*, за яе сябе *праклінаюць*. Яна бывае *кароценькай і страхавітай*.

Лексічная адзінка *упартасць* называе якасць, што можа ўжывацца, для таго, каб даць як адмоўную, так і станоўчую характарыстыку чалавеку. Так, калі гэтая якасць дапамагае чалавеку выжыць, надае сілы, то яна расцэньваецца як станоўчая і бывае *гарэзнай, зайздроснай, рашучай*: *Чаго іншага, а ўпартасці ў гэтага Сотнікава было на траіх* (В. Быкаў. «Сотнікаў»). У адваротным выпадку *упартасць дурная, недарэчная*: *Ужо такое дурной упартасці ён [Рыбак] ад яго [Сотнікава] не чакаў* (В. Быкаў. «Сотнікаў»).

Такім чынам, лексіка-семантычны аналіз творчасці В. Быкава дазваляе высвятліць тыя адценні ў значэннях слоў, якія не адлюстраваны ў лексікаграфічных крыніцах: 1) лексемы, якія называюць станоўчыя маральныя якасці, могуць атрымліваць адмоўную канатацыю (*рашучасць, упартасць, шчырасць*); 2) лексемы *рашучасць, нерашучасць* маюць патэнцыйную сему «пераадольванне перашкодаў»; 3) лексемы *абьякавасць, нецярпенне* маюць патэнцыйную сему «магчымасць/немагчымасць кантролю»; 4) маральныя якасці з'яўляюцца схільнымі да градацыі (*абьякавасць, нецярпенне, справядлівасць*).

А. А. Куц

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «VICTORY»: ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Взаимосвязь языка и культуры народа отражается в особенностях строения лексической системы языка. Выявление специфики организации лексико-семантического поля «Victory» культурозначимо, так как позволяет воспроизвести своеобразие духовного мира и выявить особенности национального характера носителей языка; раскрыть важные факты об организации концептуальной системы; показать отношение к победе.

Лексико-семантическое поле (ЛСП) – сложная, иерархически организованная лексическая микросистема, которая объединяет слова по семантическому принципу и обладает специфической полевой структурой.

Основным приемом исследования структуры ЛСП является лексико-графический, суть которого заключается в извлечении из лексикографических источников слов, которые своим содержанием наиболее полно отвечают заранее выбранному понятийному стимулу.

На первом этапе исследования для построения лексико-семантического поля «Victory» была выявлена идентифицирующая формула (ИФ), которая, согласно А. А. Романовской, является основным понятием для определения границ и состава ЛСП.

На втором этапе исследования был составлен список слов в английском языке, полученный на базе идеографического словаря Роже на стимул слова *victory*. Структура тезауруса Роже включает ряд основных семантических категорий, внутри которых построены древовидные иерархии подкатегорий. Из подкатегории «victory» были выбраны все существительные. Каждая лексическая единица, соответствующая подкатегории «victory» далее была проверена в соответствующей ей подкатегории, а слова данных подкатегорий дополнили список слов, репрезентирующих ЛСП «Victory». Таким образом было выявлено 278 лексических единиц.

Следующий шаг включает распределение всех лексических единиц по семантическим группам. Для этого всем 278 лексическим единицам были выписаны дефиниции из толкового словаря «Longman Dictionary of Contemporary English». Компонентный анализ позволяет установить интегрирующий компонент, по которому слова объединяются в поле.

Названия групп были сформированы на основе общности существенных признаков, непосредственно отраженных в значениях членов семантического поля. Всего было выделено 8 лексико-семантических групп.

1. Наименования лиц, связанные с понятием *victory*:

- а) по культурному признаку (*Achilles, angel, David, Hector, paladin, Roland*);
- б) по характеристикам людей (*brave, champion, finisher, gallant, gasser, genius, hero, heroine, lion, master, medalist* и т.д.);
- в) по выполняемым функциям (*advocate, apologist, defeater, defender*, guard, guardian, judge* и т.д.);
- г) группы лиц (*crush, defence*, hands*).

2. Предметы/атрибуты понятия *victory* (*banner, bays, belt, bull's-eye, canto, capstone, chaplet, crown, cup, fight-plan, finishing, flag, garland* и т.д.).

3. Способности либо характеристики, которыми должен обладать человек для достижения победы, либо победитель: *ability, adaptability, adeptness, adroitness, agility, ambidexterity, aptitude, artistry, bent, callidity, capability, capacity, cleverness* и т.д.).

4. Результат победы, достижения:

- а) темпоральные явления (*climax, close, completion, conclusion, copestone*, culmination, finish, finishing, end, ending*, realization*, terminus* и т.д.).

б) положение, занимаемое в связи с победой (*crown**, *deanship*, *domination**, *helm*, *mastery** и т.д.);

в) достижения (*accomplishment*, *achievement*, *attainment*, *boffo*, *capstone**, *consummation*, *control**, *domination**, *consummation* и т.д.).

5. Характеристики победы (*Cinch**, *hit*, *laugher*, *picnic*, *pushover*, *sockeroo*, *triumph**, *walkaway*, *walkover*, *wow**).

6. События, связанные с победой (*blow**, *bout*, *beak*, *celebration*, *championship*, *conquest**, *cup**, *discharge* и т.д.).

7. Действия для достижения победы (*blocking*, *blow**, *clinch*, *conquest**, *control**, *craftsmanship**, *defence**, *discharge*, *ducking*, *effectuation* и т.д.).

8. Отношения между победителем и проигравшим (*ascendancy*, *command**, *domination**, *dominion*, *grip*, *hand**, *hegemony*, *hold*, *humiliation*, *lead**, *mastership** и т.д.).

Астериксом помечены лексико-семантические варианты, имеющие единую графическую форму, но относящиеся к разным группам. Так, например, слово *defence* в соответствии с одной дефиницией '**all the lawyers** who try to prove in a court of law that someone is not guilty of a crime' было отнесено к семантической группе «Наименования лиц, связанные с понятием *victory*», а в соответствии с другой дефиницией '**the act of protecting** something or someone from attack' было отнесено к группе «Действия для достижения победы».

Элементами ЛСП являются не слова в целом, а их лексико-семантические варианты, поскольку внутри семантической структуры слова интегральный признак может присутствовать не во всех вариантах. Так, например, зоологический термин *lion* 'лев' к полю «Victory» не относится, в отличие *lion* в значении 'a brave, strong, or fierce person' ('храбрый, сильный человек') (перевод наш. – А. К.). То же самое применимо по отношению к некоторым остальным элементам таблицы: *tiger* 'someone fierce, determined, or ambitious' ('жестокий, коварный, честолюбивый человек') и *tiger* как зоологический термин; *capstone*: 'a stone fixed on top of something, typically a wall' ('замковый камень') как строительный термин и 'someone's greatest achievement or the greatest part of something' ('чье-либо величайшее достижение или кульминационный пункт'); *gas* как 'a substance such as air, which is not solid or liquid, and usually cannot be seen' ('газ; газообразное тело') и 'an entertaining or amusing person or situation' ('веселый человек или веселье') как сленг; *cup* как 'a small bowl-shaped container for drinking from, typically having a handle' ('чаш(к)а для питья') и 'an ornamental trophy in the form of a cup, usually made of gold or silver and having a stem and two handles, awarded as a prize in a sports contest' ('трофейный кубок') как спортивный термин и т.п.

Разумеется, что представленных данных не может быть достаточно для составления лексико-семантического поля, ведь лексикон носителей английского языка не может исчерпываться 278 лексическими единицами, входящими в поле «Victory». Помощь в расширении списка слов, репрезенти-

рующих ЛСП «Victory» оказал словарь синонимов и антонимов английского языка «Webster's New Dictionary of Synonyms». Подобрал к каждому из 278 лексических единиц списка свой синонимический ряд, и исключив из списка повторяющиеся слова получилось ЛСП «Victory» в количестве 560 единиц, распределенных по 8 лексико-семантическим группам.

В электронном тезаурусе/семантической сети английского языка Word Net с помощью нейросети представлено своеобразное поле, в которой понятия, в отношении к полю «Victory» выражают более общую сущность, то есть являются гиперонимами и являются основанием для выделения лексико-семантических групп:

Victory, triumph ('победа, триумф') (перевод наш. – А. К.). – 'a successful ending of a struggle or contest';

> ending, conclusion, finish ('окончание') – 'event whose occurrence ends something';

> happening, occurrence, occurrent, natural event ('то, что происходит') – 'event that happens';

> event ('событие') – 'something that happens at a given place and time';

> psychological feature ('психологическое свойство') – 'a feature of the mental life of a living organism';

> abstraction ('абстракция') – 'a general concept formed by extracting common features from specific examples';

> abstract entity ('абстрактная сущность') – 'entity that exists only abstractly';

> entity ('нечто объективно, реально существующее') – 'that which is perceived/known/inferred to have its own distinct existence (living or nonliving)'.

Сопоставив ЛСП, полученные на базе словаря и нейронной сети, можно заметить, что компоненты значительно отличаются. Если ЛСП, составленное на базе словаря Роже, более антропоцентрично, также в нем отражена культурная специфика, и присутствует прагматический аспект, который выражается наличием ЛСГ «Отношения между победителем и проигравшим», то электронное ЛСП представлено преимущественно абстрактными сущностями. В нем делается акцент на компоненте 'окончание'. В ЛСП данной работы 'окончание' включено в ЛСГ «Результат победы». Не понятно, почему идет деление на 'события' и 'события, которые происходят в данный момент', то есть отдельно делается акцент на длительности действия и на действие как свершившийся факт.

Эскизная модель семантического поля представляется (по Ю. Н. Караулову) следующим образом. Ядро поля – синонимическое отношение, которое включается в родовое именование и само содержит в себе видовое имя. К ядру присоединяются слова, значения которых имеют общие компоненты с ядром. В отдельную группу выделяют антоним (или антонимы) к имени поля. В данном случае это слово *defeat*. С учетом собственно дефиниционного принципа получены следующие данные, отраженные ниже (табл. 1, 2).

Т а б л и ц а 1

Существительные, прямо отвечающие ИФ
«achievement of success in a struggle in/over smb/smith»

Accomplishment	smth successful or impressive that is achieved after a lot of effort and hard work
Achievement	smth important that you succeed in doing by your own efforts
Attainment	success in achieving smth or reaching a particular level
Conquest	when you gain control of or deal successfully with smth that is difficult or dangerous
Copestone	crowning achievement
Culmination	smth, especially smth important, that happens at the end of a long period of effort or development
Crown	position you have if you have won an important sports competition
Fruition	if a smth comes to fruition, it is successfully put into action and completed, often after a long process
Fulfillment	fulfilment of a hope, promise etc is when the thing that you had hoped for, promised etc happens or is done
Realization	when you achieve smth that you had planned or hoped for
Triumph	an important victory or success after a difficult struggle
Win	a success or victory, especially in sport

Т а б л и ц а 2

Существительные, отвечающие ИФ «achievement of success
in a struggle in/over smb/smith» и содержащие интенсификаторы

Capstone	as someone's greatest achievement or the greatest part of smth
Laugher	a sporting match or competition which is so easily won by one team or competitor that it seems absurd
Pushover	to be very easy to do or win
Romp	when one sports team defeats another one very easily – used in newspapers
Walkaway	informal an easy victor
Walkover	an easy victory

Выполнив все вышеупомянутые условия, получаем ядро лексико-семантического поля «Victory» для положительного плана (по алфавиту): 1) accomplishment, 2) achievement, 3) conquest, 4) culmination, 5) fulfillment, 6) triumph, 7) win.

Ядро поля составляют лексемы с высокой частотностью, наиболее общие по значению, в прямом значении, стилистически нейтральные, без эмоционально экспрессивных и темпоральных ограничений и в минимальной степени зависящие от контекста.

МЕТАФОРА vs СИМВОЛ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ КАНОНЕ ХРИСТИАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ

(к вопросу об адекватности интерпретации средневековых произведений)

В соответствии с представлениями современной когнитивной семантики метафора является одним из наиболее продуктивных средств создания языковой картины мира. Вплетаясь в концептуальную систему отражения реальности, метафора называет явления невидимого мира в соответствии с национально-культурными традициями. Метафоры представляются моделями/алгоритмами, по которым человек классифицирует окружающую действительность, думает и действует.

Совсем по-другому происходит в христианской культуре. Согласно ее художественному канону мир воспринимается отнюдь не как метафора, но как цельный и вполне адекватный образ-символ Творящего Слова, где символ следует понимать в его исконном значении – греч. συνβάλλω, соединяю, держу вместе. Как заметил протоиерей А. Шмеман в своей известной работе «Евхаристия. Таинство царства»: «Исконная “функция” символа не в том, чтобы изображать (что предполагает отсутствие “изображаемого”), а в том, чтобы являть и приобщать явленному. Про символ можно сказать, что он не столько “похож” на символизируемую реальность, сколько причастен ей и потому может ей реально приобщать. <...> В нем... две реальности – эмпирическая, или “видимая”, и духовная, или “невидимая”, соединены не логически (“это” означает “это”), не аналогически (“это” изображает “это”) и не причинно-следственно (“это” есть причина “этого”), а эпифанически (от греческого ἐπιφάνεια – являю). Одна реальность являет другую». Создаваемые на основании такого типа рефлексии художественные образы-символы являются собственно реалистическими, а потому вводят реципиента в высшую Реальность изображенного, в которой и сам он видит себя в истинном (данной Реальности!) свете, и где поэтому происходит его (и мира вокруг него!) преобразование по закону данной Реальности. «Все это символы в реалистическом смысле этого слова, – писал о такого рода образах В. Лосский в своей работе «Очерк мистического богословия Восточной Церкви», – вещественные средоточия, в которых присутствует Божественная энергия, соединенная с человеческим искусством... вещественные знаки присутствия духовного мира <...> нечто большее, нежели простое представление, обращенное к нашим чувствам и напоминающее нам о реальностях духовного порядка <...> посвящение в таинство, раскрытие реальности, всегда в Церкви присутствующей». Именно отсюда происходит духовно-преобразовательное действие «правильных» молитвы, проповеди, иконы, а также заговора, величания и т.п., хотя реальности у них, разумеется, разные.

Однако это происходит лишь когда реципиент адекватен предмету созерцания и изображения. Например, естественной, или даже неизбежной символичностью и проникнут весь поэтический строй созданных согласно

художественному канону Slavia Orthodoxa молитвословий св. Кирилла Туровского, поскольку «Молитвы на всю седмицу» нацелены на приведение адресата к доступной ему Истине. Именно такой специфический предмет изображения вызывает сквозной символизм молитвословных текстов, поскольку принципиально не может быть вербализован иначе, как только через символический образ: «плотскими похотьми облекохся», «от детска уязвена вражьими стрелами», «светом заповедей Твоих просвещая разумней мои очи», «поработихся похотному бесу» и т.п. Видимая метафора здесь – на самом деле вид символического изображения, разумение которого приводит к Истине спасения. В христианской антропологии физические болезни и раны суть признаки/проявления духовных болезней: всякого рода телесные недуги и жизненное неблагополучие в целом воспринимались как непосредственные следствия духовного неблагополучия (греховности). Поэтому книжник, работающий в христианском художественном каноне, вполне естественно, чтобы не сказать вынужденно, описывает духовные недостатки через образы физических болезней, увечий, травм и т.п.: «исцели болезнь сердца моего, уврачуй струпы душа моя». А поскольку грех в христианской культуре воспринимается и объясняется как поражение в борьбе с дьяволом, то также естественны приводимые св. Кириллом многочисленные образы «порабощения» и «работы дьяволя»: «волею поработихся похотному бесу», «да не до конца обymeть мя темный князь жаданием плотским» и т.п.

Правомерно ли считать такие образы метафорами? Ведь в проверочной оппозиции троп/не троп второй компонент здесь всегда отсутствует и возможна лишь оппозиция троп/другой, синонимичный троп. Это вполне реалистические описания реальных же явлений и ситуаций, которые благодаря точно сформулированному диагнозу актуализируются в индивидуальном опыте каждого из молящихся.

Другим примером явления (а не изображения) духовной реальности в художественном символе может служить короткий фрагмент проповеди преп. Евфросинии Полоцкой, сохранившийся в ее Житии.

...А нивы ваша во едину меру стоят, не растуще ни поступающе горе, а год приспевает во свершение и лопата на гумне лежит (ср. Мф. 3:10, 13). Но боюсь, егда будет плевал в вас и предани будете огню негасимому. Потщитесь, чада моя, убежати сих всех и сотворитесь пшеница чиста, и смелитесь в жръновах смирением и молитвами и постом, да хлеб чист принесется на трапезу Христову.

Этот, казалось бы, насквозь метафоричный отрывок являет свои глубочайшие смыслы, только если воспринимать его на адекватном ему языке христианского канонического образотворчества – символического реализма.

В приведенном фрагменте очевидны два смыслоформирующих концепта: *хлебная нива*, долженствующая возрастать, и *чистота* как особого рода выделенность из земного бытия (здесь: отделенность от «плевал», которые подлежат огню). Оба концепта отсылают, прежде всего, к понятию *святость*, которое в восточнославянской средневековой культуре объединяет в себе как минимум два семантических поля. Первое, как отметил

В. Н. Топоров в своем труде «Святость и святые в русской духовной культуре», активизирует элемент **k'uen-to-* (**k'uei-to-* и т.п.), который «обозначал возрастание (набухание)... некоей внутренней плодоносящей силы...». Второе отакает значения семитского корня *kdéu* (*kdsh* – букв. святость, священность), связанного с такими значениями, как ‘выделить’, ‘очистить’, ‘объявить что-то неприкосновенным’ и являющегося атрибутом Ягве. Общение христиан в Таинствах (моментах явления Божия Царства в земном хронотопе) свидетельствует об особом положении христиан, которых ведь не случайно апостол именует «родом избранным», «народом святым» (1Пет 2:9), святыми (ἅγιοι = агии). Несоответствие между призванностью быть «народом святым» и отсутствием стремления к святости (*нивы ваша во едину меру стоят*) приведет в *огонь негасимый*, уничтожающий все нечистое, то есть все, не принадлежащее Царству Христа и Жизни во Христе. Об этом и предупреждает сестер духовидица-игуменья.

Последняя фраза приведенного отрывка также очень характеристична. Это – тоже не метафора, а образ-символ, являющий метафизическую Реальность. Агии есть Тело Христово, причем во всей его полноте – то самое, Которое приносится под видом Хлеба в Бескровной Жертве на каждой Евхаристии. Жить, как это понимается в христианстве (источник жизни – Бог, и отпадение от Бога есть небытие), – собственно и значит быть частью Тела Христового. Но принадлежать Ему можно, только очистившись и освятившись через труд духовного возрастания/преображения.

Таким образом, смысл приведенного отрывка, несмотря на кажущуюся метафоричность, очень конкретен и буквален: игуменья являет сестрам их нерадение об очищении/освящении, тогда как времени для этого каждому человеку выделено немного (*год приспевает во свершение и лопата на гумне лежит*), и вводит их (пусть на мгновение) в нормальное для христианина-агия состояние – *быть хлебом чистым на трапезе Христовой*.

Если же изображаемое превосходит способность понимания ее реципиентом, автоматически возникает метафора: к примеру, в произведениях «нового агиографического стиля» XIV–XV вв., созданных митр. Киприаном, Епифанием Премудрым, Пахомием Сербом, привычная и понятная проза жизни описывается информативно и лаконично, в стиле «сдержанной эмоциональности» или «эмоциональной умиротворенности» (Д. С. Лихачёв), но как только агиограф касается предметов неудобопонимаемых, стиль изложения становится усложненно метафоричным – «плетением словес», или (по Д. С. Лихачеву) «риторически-панегирическим». Буквально ту же закономерность наблюдаем в произведениях Платона; о ней говорили, в частности, Дионисий и Деметрий Фалерский: о вещах рассудочных Платон рассуждает «просто и бесхитростно <...> он точен <...> пренебрегает всякими затейливыми украшениями <...> в его сладкозвучии нет пустозвонства, а в его изысканности – театральности» (Дионисий. «Послание к Помпею», II. 758–759); но как только Платон касается вещей духовных, не до конца понятных ему самому, то сразу появляется у него «выспренность поэтических украшений».

Таким образом, можно сказать, что метафора является следствием и свидетельством эмпирического лишь (то есть неполного, усеченного) восприятия реальности; восприятие же онтологическое порождает образ-символ, который, тем не менее, может восприниматься неподготовленным реципиентом как метафора.

Л. М. Надумович

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ОБЩЕСТВЕ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ

(на материале терминологической лексики экономики и бизнеса)

Многообразие экономических и социальных процессов в современном мире, их связь с другими процессами, происходящими в обществе, влияет на систематизацию представлений о структурах и тенденциях развития российской и мировой экономики, теоретические основы и закономерности функционирования экономики переходного периода. Новые принципы принятия и реализации экономических и управленческих решений, в свою очередь, ориентируют на решение конкретных организационных ситуаций, освоение специальной экономической и управленческой терминологии понятийного минимума.

Еще одна проблема – освоение русским языком интернациональной терминологии. Без знаний принятой во всем мире предпринимательской терминологии и внутрифирменной системы финансовых показателей невозможно осуществлять коммуникацию с иностранными партнерами и приобщаться к опыту финансового менеджмента, накопленному западными промышленниками и банкирами за многовековую историю рыночной цивилизации. В частности, это обусловило процесс вытеснения исконных лексем иноязычными.

Наблюдающийся «терминологический взрыв» (С. В. Гринев-Гриневич), в полной мере касающийся экономической области знания, приводит к постоянному расширению ее понятийного аппарата, т.е. «качественные исторические изменения характера научного познания сопровождаются постоянным количественным ростом как складывающихся терминологий, так и объема всей специальной лексики».

Современный подязык экономики развивается в двух основных направлениях: теоретическом (с точки зрения развития терминологической базы, соответствующей современному уровню фундаментальных знаний науки экономики) и практическом (с учетом возможности использования знаний в прикладных целях). Динамичное развитие данного пласта лексики в значительной степени меняет весь «облик» экономической терминологии. Бесспорным является факт непрерывного пополнения периферийного сегмента специальной лексики экономического подязыка, который также требует унификации.

Необходимо учитывать и сложившуюся языковую ситуацию, при которой английский язык занимает главенствующее положение благодаря не

только процессам интеграции и глобализации в международном сообществе, но и лидирующему положению США в развитии приоритетных научно-технических областей. Поэтому немаловажную роль в пополнении финансово-экономического терминологического словаря играют заимствования из английского языка как естественное следствие признания его особого статуса в качестве *lingua franca*.

По справедливому замечанию К. Я. Авербуха, «проблема языка международного общения в сфере науки и техники издавна занимала человечество. Особенно активизировались попытки решения этой проблемы в эпоху Возрождения и в Средневековье, когда наука стала развиваться ускоренными темпами. <...> Проблема языка международного общения, тесно смыкающаяся с терминологической проблемой, а точнее, обусловленная ею, ибо семантическое ядро всех языков для специальных целей составляет терминология, и в наше время остается актуальной. <...> Если несколько языков и оспаривают привилегию стать международным языком науки, то именно английский язык смог стать языком, широко используемым в обменах научной информацией. <...> Но нельзя допускать того, чтоб он принял характер исключительный, высокомерный по отношению к другим языкам».

Действительно, в русской финансово-экономической терминологии естественный процесс заимствования иноязычной лексики происходит достаточно интенсивно, но открытость системы для пополнения ее заимствуемыми терминами не должна вести к нарушению норм родного языка.

Уже становится привычным явление, при котором речь первых лиц государства и специалистов в области экономики переполнена выражениями типа *плохой болт* (англ. *bad debt*), *плохой кредит* (англ. *bad loan*), *актер* (англ. *actor*) вместо привычных для русского языка и устоявшихся терминов *безнадежный долг*, *безнадежный кредит*, *участник рынка*. Достаточно часто используется английское слово *эндаумент* (англ. *endowment* ‘дар, пожертвование’), *реновация* (англ. *renovation* ‘реконструкция, обновление’), выражения *драйверы роста* (*growth drivers*), *количественные смягчения* (*quantitative easing*) и многие другие, смысл которых недоступен для большинства людей, не владеющих английским языком.

Парадоксально, что часто мелькающий в финансовой прессе модный инвестиционный термин количественные смягчения (*quantitative easing QE*), обозначающий один из инструментов денежно-кредитной политики, даже специалистами признается как крайне неоднозначный и по своему значению, и по происхождению, и по эффективности применения данного метода на практике.

Психолингвистическая мотивация употребления подобных терминов является темой для отдельного исследования. Попытка такого анализа на материале экономических терминов была предпринята в работе Л. Н. Митиревой. Позволим себе лишь коротко процитировать наиболее интересное замечание о том, что «нынешняя ситуация с экономическими заимствованиями свидетельствует о процессе интернационализации данной

терминосистемы. А их широкое употребление в бытовой речи – о повышенной заинтересованности носителей русского языка, определяемой как чисто субъективными причинами (престиж, мода и т.д.), так и объективными (попытка перехода к новому типу экономики)». Можно согласиться с мнением Л. Н. Митиревой о «бесспорно престижной коннотации» в общественном восприятии таких языковых единиц.

Заметим, что к специалистам-филологам, занимающимся переводом терминов, обоснованно предъявляются строгие требования, которые в полной мере признаются и соблюдаются ими. Главное из этих требований – чтобы лингвист достаточно хорошо разбирался в специальной области, термины которой необходимо перевести на русский язык.

Интерес к широкому кругу экономических вопросов приводит к необходимости популярного изложения научных фактов. Экономические книги и журналы должны ориентироваться не только на потенциальных читателей-специалистов, но и в том числе на людей с обыденным сознанием. Такое положение вещей в области экономического дискурса не препятствует терминотворчеству, а, наоборот, стимулирует его, поскольку требуются все более яркие и оригинальные формулировки для продвижения нового экономического знания, но при этом доступные для понимания.

А. А. Романовская

ОСОБЫЙ ЯЗЫКОВОЙ ЗНАК ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Античный символ, особый языковой знак вторичной номинации, функционирующий в современном художественном тексте, характеризуется способностью сохранять свою мифопоэтическую семантику, а также стимулировать порождение новых смыслов, в чем заключается суть его семантикопрагматических функций как тропа: метафоры, сравнения, метонимии, синекдохи, олицетворения (персонификации судьбы, чувств, природы, природных стихий), вербально выраженной аллегории.

Символ выступает в функции вербально выраженной аллегории, отражая смысл, непосредственно ассоциируемый с мифом. Античный символ в функции аллегории изображает отвлеченную идею (понятие) посредством образа. Образная сторона поясняет идею. Связь между значением и образом устанавливается по аналогии: *Цирцея* – аллегория волшебства (В. Новиков); *Феникс* – возрождения (И. Ильф и Е. Петров); *Минерва (Афина)* – победы (Э. С. Радзинский); *Венера (Афродита)* – красоты (Н. Н. Батракова); *Лаокоон* – страдания (М. П. Шишкин); *Сатурн (Кронос)* – аллегория смерти, *Астрея* – счастья, *Сфинкс* – страха, ужаса (М. Алданов).

В функции персонификации символы – это иконические знаки, в которых мотивированность означающего означаемым носит мифологический метафорический характер. Особенность персонификации в том, что

персонифицированное понятие является повторением: *Филомела – ласточка; Ахелой – бык; Актеон – олень; Аполлон – лебедь; Филемон и Бавклида – деревья, растущие из одного корня.*

Для мировосприятия античности характерен вид олицетворения, называемый овеществлением героя. Мифологические герои превращаются также в явления и предметы природы, включая животных, птиц, насекомых. Так, *Аполлон* превращается в лавр, дуб, кипарис, пальму, плющ и другие растения. Зооморфизм *Аполлона* проявляется в его отождествлении с вороном, лебедем, мышью, волком, бараном. Но, принимая другие образы, именно *Аполлон* продолжает выполнять необходимые для развития мифа функции: *в образе ворона указывает, где надо основать город, в образе лебедя обращает в бегство Геракла* и т.п. Персонаж является исполнителем функций и носителем качеств, на основании которых формируется семантика имени *Аполлон* как символа.

Олицетворением души, грусти является *Психея* (А. А. Ахматова, Б. К. Зайцев, В. Ф. Ходасевич); *Пан, фавны* – олицетворение рая (В. В. Набоков); *Эол, Борей* – воздушной стихии (И. А. Бродский, В. В. Набоков); *Мойра* – олицетворение судьбы (М. Алданов); *Купидон (Эрот)* – любви (В. Новиков, Т. Н. Толстая).

В исследовании метонимического использования античного символа в тексте исходим из систематизации функций, которые формируют смыслы внутри ассоциативных представлений. Античные символы в метонимической функции демонстрируют создание образных дериваций по признаку количественного отношения и по признаку ‘часть вместо целого’.

Так, имя эллинского старца *Харона* переносится на паром, которым переправляются в определенное место, называемое раем. *Харон* символизирует иной мир, ассоциацию с которым вызывает намек: паром – это *Харон* (А. Г. Битов). *Орфей* – певец и музыкант, наделенный магической силой искусства, создающий мир своим искусством. *Зевс* – верховное божество, отец богов и людей. *Зевс* и *Орфей* в современном тексте символизируют порядок (В. С. Маканин). *Эдип* символизирует смерть (Д. Рубина). Кроме того, метонимия основана на перенесении значения с одного явления на другое по признаку количественного отношения между ними (множественное число вместо единственного). *Сизифы* символизируют работу, связанную с издательским делом (А. А. Вознесенский). *Пенелопы* – символ супружеской верности (Э. С. Радзинский). *Афродиты* и *Елены* символизируют женскую красоту (А. А. Ахматова). *Ахиллы* символизируют героизм, *Антинои* – антигероизм (В. Аксенов).

На основании анализа исследуемого материала установлено, что в функции аллегории, когда связь между значением и образом устанавливается по аналогии, и в функции олицетворения, уподобления человеку неживого, абстрактного, античные символы сохраняют свою первичную аксиологичность. В функции метонимии, которая основана на перенесении значения

с части на целое и на перенесении значения с одного явления на другое по признаку количественного отношения между ними, символы формируют смыслы внутри ассоциативных представлений.

Античный символ как метафора, выполняющий образно-эстетическую функцию в тексте, создает психологическое напряжение. Актуализация образно-ассоциативного комплекса в символической метафоре происходит с целью создания нестандартного мировидения. Символическая метафоризация представлена тремя типами: *образная метафора*, *оценочная метафора*, *оценочно-экспрессивная*, или *эмотивно окрашенная метафора*.

Первый тип символической метафоризации – *образная метафора* (допущение о подобии). Модус семантической интерпретации (модус фиктивности, по В. Н. Телия) выражается в форме *как бы*: Златовласка сравнивается с *Горгоной* по характеру (дочь горного духа *как бы* Горгона) (О. А. Славникова); поэт сравнивает себя с *Язоном*: греческий герой отправляется в страну Эю (или Колхиду), чтобы добыть золотое руно, поэт застрял в Колхиде из-за болезни (поэт *как бы* Язон) (И. А. Бродский); Елена Александровна (кассирша) на основе внешнего сходства сравнивается с *Афиной* (кассирша *как бы* Паллада) (Б. К. Зайцев).

Второй тип символической метафоризации – *оценочная метафора*. Параметром классификации символа как оценочной метафоры является общая оценка. Античный символ присутствует в русском художественном тексте в функции оценочной метафоры, в которой доминирует (по В. Н. Телия) модус фиктивности в редуцированной форме «*как бы* + модус оценки по шкале хорошо/плохо»: *Музы* – символ искусства, знания, но в современном тексте возникает новый смысловой эффект – стихийность (А. А. Вознесенский). *Музы* не летают, а носятся на метле, как сказочный персонаж (*музы летают, как бы летала Баба Яга*), обозначая при этом талантливую молодежь, не работающую по специальности, а предпочитающую место дворника (поэтому – на метле). Отсюда и вытекает смысловой эффект стихийности, символом чего являются. *Ахерон(t)* как символ смерти, подземного мира в греческой мифологии в современном тексте приобретает новые смысловые оттенки и проявляет себя как символ опасности, разрушительной силы (М. Алданов). Символические функции *Ахерон(t)a* соотносятся с функциями символа *Немезида* (*Νέμεσις* ‘неотвратимая’). Беда (*как бы* это было возмездие Немезиды) имеет непосредственное отношение к человеку, отражаясь в его физическом состоянии (болезнь) (Б. К. Зайцев, Т. Н. Толстая).

Третий тип символической метафоризации – *оценочно-экспрессивная*, или *эмотивно окрашенная метафора*. Параметром классификации символов в функции оценочно-экспрессивной (эмотивно окрашенной) метафоры является частная оценка. На основе частных оценок (сенсорно-гедонистической, интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, этической, нормативной) формируется оценочный смысл, свидетельствующий о вторичной аксиологичности античных символов.

Параметрами классификации символа как оценочно-экспрессивной (эмотивно окрашенной) метафоры являются модус фиктивности (*как если бы*), оценочный модус (частная оценка), эмотивный модус ('одобрение/презрение') как допущения о подобии в семантической интерпретации.

Сенсорно-гедонистические оценки связаны с ощущениями, чувственным опытом – физическим и психическим: чувство возбудимости (*привет от Танатоса, передаваемый через Эроса*) возникает от созерцания человека в медицинском халате: *Танатос* символизирует смерть, *Эрос* – жизнь (чувства) (В. Новиков). Женщина чувствует себя Одиссеем, потому что отправляется в неизвестный путь. Символом этого рискованного поступка является *Одиссей*, знающий расстояние, но не представляющий трудностей на пути (Л. Улицкая).

Интеллектуальные оценки присутствуют при выражении умственной деятельности, внутренних способностей, результатов умственно-творческой, речевой деятельности человека. Древнегреческие *титаны*, *Прометей*, *Геракл* являются символами физической силы, геройства. При интерпретации смысла в современном тексте учитывается генотипическая природа данных символов для установления новых смыслов. *Титан* (С. Есенин) обозначает силу таланта поэта, огромную, в каком-то смысле стихийную и неукротимую, истоками которой являются чувства, а не рационализм. *Прометей* (В. Маяковский) всей силой своего пылающего таланта прославлял новую страну, но, как и Есенин, тоже стал жертвой – оба были отомщены за огонь таланта (В. В. Орлов). *Сизиф* – символ хитрости, богоборчества, безрезультатности. В современном тексте Сизиф – бунтующий человек, которого ослепляет романтика бунта (В. С. Маканин).

Эмоциональная оценка присутствует при характеристике внутреннего состояния, при внешнем выражении внутреннего состояния, при описании волевых особенностей человека. *Пан* – символ любви. Лейтенант Гленн, *как если бы* он был Паном, вызывает чувство любви (Д. А. Смирнова). *Орфей* и *Эвридика* – символизируют несчастную любовь. Поэт, *как если бы* он был Орфеем, ищет сочувствия, символизируя грусть (В. Ф. Ходасевич).

Эстетические оценки характеризуются признаками 'красивый/некрасивый'; 'прекрасный/безобразный'; 'уродливый'. Козлоподобный граф соотносится с *Паном* (В. Новиков). *Горгона Медуза* символизирует ужас, но ассоциации, основанные на эстетической оценке, связаны со страданием (А. Г. Битов). *Артемид* символизирует красоту девушки (А. Г. Битов). *Антиной* в греческой мифологии символизирует наглость. Захолустный Антиной (*как если бы* им был Остап) – символ хитрости (обманной, напускной значимости) (И. Ильф и Е. Петров).

Этические оценки связаны с удовлетворением нравственного чувства. Генерал – герой (*как если бы* он был Ахиллесом) (Б. Акунин). В греческой мифологии *Персефона* (символ власти в Аиде, мудрости, обновления жизни) символизирует судьбу, верность (И. А. Бродский). *Бавкида* (Пульхерия) символизирует любовь, верность (Л. С. Петрушевская). *Цирцея* символи-

зирует силу власти, зло (О. А. Славникова). *Фурии, сирены* символизируют ужас в отношениях: дамы в парикмахерской, ставшие жертвами ради красоты, страдают в руках чудовищ (Т. Н. Толстая).

Нормативные оценки связаны с практическими интересами и повседневным опытом человека. *Паллада* является символом порядка (Б. К. Зайцев). *Икар* – символ обреченности. *Пятка Икара* – уязвимое место, символизирующее его трагическую гибель. Когда человеку (как если бы он был Икаром) даже с крыльями за спиной не удается, то в этом случае лучше всего много и усердно работать (А. Г. Битов).

Применение концепции аксиологической семантики к анализу символа позволяет выявить оценочный смысл, формирующийся на основе античного символа в русском языковом пространстве, которое образуется в результате взаимодействия элементов, отражающих, в о - п е р в ы х, объективную сторону действительности и, в о - в т о р ы х, ценностные характеристики объективных свойств мира. Когда символ, сохраняя первичную оценочность, попадает в современный художественный текст, он проявляется в функции вторичной символической метафоризации: образной, оценочной и оценочно-экспрессивной (эмотивно окрашенной). Мифопоэтический интенционал символа «переобразуется», получает новые оттенки, коннотативные окраски под воздействием русского языкового окружения.

И. Г. Урбанович, К. Какаев

СПЕЦИФИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В СБОРНИКЕ А. АХМАТОВОЙ «БЕЛАЯ СТАЯ»: ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ

Одной из задач языка является передача воспринимаемой зрительно информации – цветоощущений. Цветообозначение как объект лингвистического анализа находится в центре внимания отечественных и зарубежных исследователей. Подходы к определению и исследованию данного явления различны: функциональный, исторический, лексико-семантический, грамматический, когнитивный, сопоставительный.

Одним из современных подходов исследования идиолекта художественных произведений является анализ цветообозначений языка поэта. Совокупность всех языковых единиц, передающих цветовую семантику в художественных произведениях, составляет идиостилевое семантическое поле «Цвет», которое репрезентирует индивидуально-авторские цветовые концепты и их организацию.

Цветовое прилагательное получает в поэтическом тексте новое наполнение – эстетическое значение – и становится особой эстетической единицей, дополняющей характеристики к идиостилю поэта, создающей колорит произведения.

В связи с вышеизложенным исследование цветописы в поэзии А. Ахматовой не является надуманным, а органично связано с традициями семантико-стилистического анализа художественного текста.

Отобранные методом сплошной выборки сочетания-цветообозначения (129 ед.) в сборнике А. Ахматовой «Белая стая» были классифицированы по следующим восьми тематическим группам.

1. Предметная характеристика (43 ед.): *белая дорога; белая сетка; белая стая; белая яхта; белесое строенье; белые колонны; белые страницы; белый иней; белый дворец; белый дом; белый плат; белый свод; блестящие ступени; вишневый цвет; голубой огонек; голубой снег; дом был белый; желтая люстра; желты фонари; желтый мост; красные ворота; красный дом; мутная река; матовых страниц; серая зола; серое болото; синяя комната; синяя тетрадь; смуглое золото; темные комнаты; темные селенья; темный венок; темный город; храм белый; церковь темная; венцом червонным; черная дорога; чернеет дорога; черные зданья; ворота черные; черный крест; черный платок; черный узор.*

Например:

*Сквозь инея **белую** сетку
Малиновый каплет свет...*

*Стал у церкви темной и высокой
На гранит **блестящих** ступеней...*

2. Характеристика явления (43 ед.): *белая смерть; белый духов день; божий свет; белый рай; вечер голубой; видеть зарю; густела тень; желт свет; жесткий свет; жизнь светла; заря стояла; звезды синеют; каплет свет; малиновый свет; край неба червонный; край неба тусклый; красная влага; красное вино; лучи света; небо светало; неистовое сияние; озеро синело; осень смуглая; пенье светло; поглядеть из темноты; познаешь света; покров темноты; принял в потемках; путь осиянный; свет; свет дня; свет щедрый; светлая пытка; светлыми стать должны; синий лак; солнца луч торжествует; стало светло; темно; темные дни; теплота луча; туча над темной Россией; черное небо; черные ангелы.*

Например:

*Я гощу у смерти **белой**,
По дороге в тьму.*

*За окном крылами веет
Белый, белый Духов день...*

3. Внешняя характеристика (17 ед.): *белая птица; белые крылья; восковая рука; глаза голубели; голубые глаза; дремавший побледнел; красногрудая птичка; глаза светлей; освещающая лик; потемневшие глаза; свет очей; серая белка; серые звезды; синий пожар; смуглая рука; смуглые ноги; темные губы.*

Например:

*А чтобы она не запела о прежнем,
Он **белую** птицу мою убил.*

*И моя их терзает без цели
Восковая, сухая рука...*

4. **Мир природы** (13 ед.): *белая сирень; зеленый рай; красные листья; красные лозы; красный лист; листва бесцветна; Волховом синеющим; сияющие льды; степь зелена; чернела вода; чернеющие ветки; черные елки; черные поля.*

Например:

Осень смуглая в подоле

Красных листьев принесла...

*А в Библии **красный** кленовый лист*

Заложен на Песни Песней.

5. **Характеристика действия** (6 ед.): *лучи горят; потускнел лак; разгорался сад лучей; сияет солнце; сияла сила; стены сияли.*

*Лучи зари до полночи **горят**.*

Потускнел на небе синий лак,

И слышнее песня окарины...

А над смуглым золотом престола

Разгорался божий сад лучей...

6. **Чувство-состояние** (4 ед.): *любить светло; светло горевать; слава лучей; ты сияешь предо мной.*

Например:

И что бы я ни начинала славить –

*Ты, тихая, **сияешь** предо мной...*

Или только в вечерней думе

*По усопшем **светло** горевать...*

7. **Мыслительная деятельность** (1 ед.): *белый камень.*

Например:

*Как **белый** камень в глубине колодца,*

Лежит во мне одно воспоминанье.

8. **Поведенческая характеристика** (1 ед.): *ласкаться лучом.*

Например:

Я к нему влетаю только песней

*И ласкаюсь утреним **лучом**...*

Таким образом, цветоименования в поэтическом тексте А. Ахматовой передают различные характеристики предметов/явлений/мироощущения героев, создают специфический фон, влияют на первоначальную номинацию языковой единицы, придавая ей дополнительную информацию, и являются неотъемлемым компонентом индивидуально-авторской картины мира.

И. Г. Урбанович, Ян Сяоли

МЕЖДОМЕТИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «ЗОЛОТОЙ ТЕЛЕНОК»: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Произведение И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок» – советский сатирический роман, в рамках которого в непринужденно-пародийной форме отразилось поколение послереволюционной России. Сатира буквально про-

низывает все произведение, которое приобретает от этого легкость и глубину повествования. Главный герой произведения – Остап Бендер – кладезь штампов и официальных формул, бичеватель бюрократической машины и очаровательный мошенник.

Воссоздавая нэпманскую действительность, авторы выводят на сцену различных представителей общества. Мы слышим живой язык, ощущаем переживания героев, дышим воздухом той эпохи. Во многом созданию комического и передаче эмоциональных ощущений героев способствуют такие лексические единицы, как междометия.

Из всего произведения нами были отобраны 144 единицы, из которых 53 единицы (35% выборки) были классифицированы и вошли по своим семантическим признакам в группу «Чувство-состояние». К ним были отнесены следующие единицы: *а; а ну их к черту; а-а-а; ай-яй-яй; ах; ах ты, боже мой; ах ты, господи; ах, господи; ва-ва; вон; вот еще новости; вот это голова; гип, гип, ура; гм; да-а; ей-богу; ей-богу же; еще чего; конечно; майн готт; мамочка; матушка-заступница; милиция-троеручица; м-м; нашли дураков; немизиди; ни черта не может сделать; но; но, но; ну, ну; ну-у; о; о, господи; ого; ой; опять маху дал; ох; позвольте; позор; послал бог; слава богу; так нет же; тпрру-у; тьфу; ух; фу; ф-фу; царица небесная; черт возьми; черт знает что; черта с два; чур меня, чур.*

К данной тематической группе были отнесены такие эмоциональные состояния, как безысходность, бессилие, боязнь, возбуждение, возмущение, восхищение, гнев, горечь, досада, испуг, недоумение, неприязнь, нетерпение, неудовлетворенность, неудовольствие, ожидание, опасение, оправдание, печаль, предостережение, радость, раздражение, скорбь, сожаление, сомнение, сочувствие, страх, стыд, удивление, удовлетворение, усталость.

Рассмотрим следующие примеры.

- Бессилие:

...Кооперативная корпорация драмписателей за миллион может выстроить полунебоскреб с плоской крышей для лекций на свежем воздухе! А Остап Бендер, потомок янычаров, ни черта не может сделать!.

- Возмущение:

– **Вон!** – негромко сказал Корейко.

- Восхищение:

– **Бриан!** – говорили они с жаром. – **Вот это голова!**

- Гнев:

– **Матушка-заступница**, милиция-троеручица! – воскликнул Остап, переводя дыхание. – Что за банальный, опротивевший всем бюрократизм.

- Досада:

– **Опять маху дал!** Слышишь, Зосенька? Маху дал! Что же теперь делать?.

- Испуг:

Гражданин Гигиенишвили размахнулся изо всей силы, и розга тонко пискнула в воздухе. – Мамочка! – завизжал Васисуалий.

- Неодобрение:

– *Варвара, – тянул он, – слушай, Варвара! – Чего тебе, горе мое? – спросила Птибурдукова, не оборачиваясь.*

- Неудовольствие:

– *Фу, как грубо!* – сказал Остап, входя.

- Скорбь:

– *А ну их к черту!* – со скорбью сказал переводчик.

- Сожаление:

Хорошая девушка, – решил Остап, – жалко, времени нет. О чем она думает? Уж наверно не о бромистом бензине. Ай-яй-яй! Еще сегодня утром я мог прорваться с такой девушкой куда-нибудь в Океанию, на Фиджи или острова Желтоварищества, или в Рио-де-Жанейро.

Таким образом, являясь средством выражения эмоций, междометия призваны дать оценку фактам, явлениям или признакам, характеризующим определенный объект или субъект, передают положительные или отрицательные оттенки отношения действующего лица к чему-либо или к кому-либо. При этом следует учитывать, что одна и та же лексема в различных контекстах может выражать разные эмоции.

При всем разнообразии имеющихся в произведении междометий (исконно русские, заимствованные; первообразные/непервообразные) данные лексемы выражают по преимуществу отрицательные эмоциональные реакции.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСТОКОВЕДЕНИЯ

А. К. Абдаль-Маджид

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Потребности современного общества в высококвалифицированных специалистах находят свое выражение в учебных программах всех учреждений высшего образования. Иностранный язык в настоящее время рассматривается не только неотъемлемой частью культуры современной образованной личности, но и залогом успеха в будущей профессиональной деятельности. Высокий уровень владения иностранным языком не может быть обеспечен без соответствующей языковой подготовки. Для решения проблемы качественного овладения обучающимися изучаемого иностранного языка преподаватель должен владеть новейшими методами преподавания языка, разнообразными учебными техниками и приемами для удовлетворения потребностей и интересов обучающихся с учетом их уровня знаний. Важно отметить, что методы обучения не являются «универсальными решениями» в области преподавания, их рациональное и мотивированное включение в учебно-образовательный процесс по иностранному языку должно основываться на творчестве педагога с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся.

В современных условиях важная роль преподавателя изменяется. Он уже выступает не в роли передающего готовые знания обучающимся, но тем, кто формирует и развивает навыки автономного овладения учащимися новыми знаниями самостоятельно.

Ниже представлено сопоставление традиционного и современного автономного преподавателя.

Сравнительная характеристика традиционного и автономного преподавателя

Преподаватель	
традиционный	автономный
Самостоятельно устанавливает цели урока (задания), исходя из своего опыта	При постановке цели учитывает полученную от учащихся информацию о потребностях, интересах и желаниях
Определяет содержание курса	Раскрывает содержание курса учащимся, помогает им понять, какую пользу принесет каждый новый тип задания, ставит учащихся в известность о том, сколько времени отводится на овладение данным материалом

Самостоятельно осуществляет отбор материала для изучения учащимися	Предлагает на выбор различные материалы, учитывая интересы и пожелания учащихся
Определяет темп и продолжительность работы над материалом	Совместно с учащимися, учитывая их индивидуальные особенности, определяет темп и продолжительность работы над материалом
Решает, каким образом материал будет усваиваться учащимися	Предлагает учащимся на выбор различные виды работы над выбранным материалом
Управляет процессом взаимодействия учащихся в классе	Внимательно выслушивает мнения учащихся при их взаимодействии и приходит на помощь по их просьбе. Предлагает задания для группового решения, предоставляет возможность взаимодействия и взаимоконтроля
Выставляет отметки и задает домашнее задание	Предлагает учащимся самостоятельно оценить свою деятельность на уроке и сделать записи в дневнике самооценки. Предлагает ряд заданий на выбор для выполнения дома
Объясняет новый материал	Предлагает различные стратегии учения для овладения материалом
Отвечает на возникшие вопросы учащихся.	Предлагает разнообразные учебные материалы для получения необходимой информации
Предлагает учащимся проверочный тест	Обсуждает с учащимися результаты учебного процесса. Ведет диалог с учащимися относительно содержания их дневников самооценки
Поощряет или наказывает	Поддерживает и помогает

Сравнение роли преподавателя при традиционном и современном подходе к учению свидетельствует о различных моделях педагогического взаимодействия преподавателя и обучающегося. В данных моделях складываются неодинаковые условия для развития автономного обучающегося. При традиционной организации процесса обучения у учащихся отсутствует самостоятельность как в мыслях, так и в действиях. При автономном учении обучающийся занимает активную позицию в учебном процессе, что стимулирует дальнейшее развитие самостоятельности учения, поднимает уровень их самосознания, у него формируется субъективная оценка.

Организация автономного учения предполагает, что преподаватель обладает специальными знаниями и умениями. Он должен знать:

- какой уровень автономности с учетом его личных умений, опыта, отношений доступен ему самому;

- познавательные и эмоциональные характеристики обучающихся, их умения и отношение к автономному учению.

Преподаватель должен понимать принципы, лежащие в основе автономного обучения, а также особенности их реализации в практике преподавания.

Преподаватель должен уметь направить работу обучающихся, каждый из которых активно участвует в принятии решений; использовать различные способы и приемы работы, а также разнообразные учебные материалы; наблюдать за продвижением каждого обучающегося и помогать ему формировать собственные стили учения.

Принимая во внимание вышеизложенное, можно говорить о том, что для обеспечения возможности обучающихся стать автономными в процессе обучения, преподаватель должен:

- формировать у обучающихся готовность к учению, создавать необходимые условия и давать возможность самостоятельно добывать знания, развивать навыки и умения;
- развивать способность обучающихся ставить перед собой свои собственные цели учения, а также легко адаптироваться к поставленным перед ними задачами и времени, отведенному для их решения;
- предлагать на выбор различные материалы, учитывая интересы и пожелания учащихся при выборе проблем для рассуждения;
- создавать комфортную психологическую атмосферу, прислушиваться к обучаемым, принимать их идеи, точки зрения;
- «вооружать» обучающихся разнообразными стратегиями учения и создавать условия для их использования;
- помогать обучающимся находить свой индивидуальный стиль учебной деятельности;
- помогать обучающимся оптимально решать ту или иную учебную задачу, давать совет при необходимости;
- участвовать в общении в качестве равноправного речевого партнера;
- развивать у обучающихся умения критической рефлексии;
- быть одновременно консультантом, фасилитатором и партнером по общению и учению.

Главная задача преподавателя при данном подходе к обучению заключается в том, чтобы критически оценить и осознать свою роль и свою деятельность на уроке: перестать постоянно вмешиваться в работу обучающихся, подсказывать, навязывать свои способы, приемы, выражать недовольство, перебивать и постоянно исправлять ошибки, а научить организовывать различные виды взаимодействия обучающихся в учебной деятельности, сокращать собственное «речевое» присутствие.

Кроме того, преподаватель должен обладать умением эмпатического соучастия, должен уметь управлять дебатами и дискуссиями между обучающимися так, чтобы не повлиять на конечный результат.

ЗООМЕТАФОРА КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

Способность давать всему оценку – одна из важнейших функций человеческого сознания. Человек соотносит внешний мир со своим внутренним, «пропускает» его через себя, при этом он, познавая, созидает: подчиняясь действительности, в то же время моделирует и оценивает ее. Результатом оценивания становится присвоение объекту положительной или отрицательной оценки вследствие чего оценочные предикаты закреплены либо за зоной хороший «+», либо за зоной плохой «–» и располагаются на оценочной шкале в зависимости от интенсивности проявления признака.

Однако вместе с процессом формирования сознания усложняется его оценочная деятельность: увеличивается система оценок, расширяются ее критерии (хороший – плохой, красивый – некрасивый, годный – негодный, полезный – бесполезный и т.д.).

В лингвистических исследованиях весьма проблемным представляется вопрос о границах семантического поля *оценки*, какие слова считать оценочными, какие нет, по каким критериям определять наличие в слове оценочного компонента.

Несмотря на то, что в современных лингвистических исследованиях предоставлено много работ, которые описывают структурные и семантические характеристики семантических полей оценки в разных языках, следует констатировать недостаток исследований этого рода, в частности на материале арабского языка, а также сопоставительного анализа категории *оценки* в целом, а также категории частнооценочных значений, в частности этической оценки (добрый – злой, моральный – аморальный и т.д.).

Этические оценки, «связанные с удовлетворением нравственного чувства», ориентируются на моральный кодекс, нравственные нормы, принятые в социальном сообществе (Н. Д. Арутюнова, 1988). Этическая оценка дидактична, так как устанавливает правила. Основой этической оценки являются сложившиеся в обществе представления о добре и зле, о долге и лени, о чести и бесчестии и т.п., в которых находят выражение требования к личности со стороны общества, а также нравственные убеждения, чувства и привычки, образующие в совокупности нравственное сознание личности.

При рассмотрении категории оценки на материале лексики арабского языка отмечается использование зоометафор для представления определенного смысла этической оценки человека.

Зооморфная метафора регулярно попадает в поле зрения исследователей. Е. М. Вольф выделяет их оценочную функцию: «Четкие и постоянные оценочные коннотации несут метафоры типа животное – человек. Цель этих метафор приписать человеку некоторые признаки, которые всегда или почти всегда имеют оценочный смысл, так как перенос на человека признаков животных подразумевает оценочные коннотации. Сами названия животных оценки не содержат».

В качестве номинирования лиц со значением этической оценки часто привлекаются сравнения с фауной, при этом отмечается национально-культурное своеобразие. Анализ зоометафоры показал, что слова, обозначающие животных имеет два и более значений (название животного и характеристика человека), однако не всегда все характеристики появляются в словарях. Так, в арабском языке широко используются зоонимы для номинации человека. Это, во-первых, характеристика внешнего облика, темперамента например: بقرة [бакаратун] ‘корова’ символизирует толстого человека с уродливыми формами, а также того, кто ест без меры; во-вторых, свойств характера, личностных особенностей человека: بهيمة [бахиматун] ‘скотина’ ‘непорядочный, грубый, низкий, подлый человек’; в-третьих, поведения человека, например: ثعلب [салабун] лиса ‘трусливый человек’, ‘обманщик’; в-четвертых, социального статуса человека, его места в обществе, например: أسد [асадун] ‘лев’ – помимо храбрости, лев символизирует короля.

При этом самой яркой особенностью зооморфных метафор является то, что в абсолютном большинстве случаев они дают человеку отрицательную оценку. Количество наименований животных, используемых в качестве метафор с негативной оценкой, превышает количество позитивных зооморфных характеристик, например: غراب [гурабун] ‘ворона’ ‘глупый’, ‘неумный человек’ حمار [химарун] осел – ‘упрямый’, ‘глупый человек’, положительной коннотацией употребляется существительное جواد [джеуадун] ‘конь’, ‘щедрый’, ‘великодушный человек’.

С точки зрения этической оценки человека через метафорический перенос с зоонима наибольший интерес представляют микрополя «Нравственное/безнравственное поведение», «Честное/нечестное поведение», «Скромное/нескромное поведение», «Вежливое/невежливое поведение». Так, в арабском языке نئب [зибун] ‘волк’ переосмысливается для этической оценки человека, который не слушает мнение других (чопорный) или ثعلب [салабун] ‘лиса’ используется для номинации ‘трусливый человек’, ‘обманщик’, ثعبان [субанун] ‘змея’ – ‘злой человек,’ نعجة [нааджатун] ‘овца’ употребляется в значении ‘слабый, слабовольный, покорный человек’.

Таким образом, в арабском языке регулярные метафорические переносы по модели «животное – человек» активно используются в качестве этической оценки поведения людей.

Аль-Караави Анис Хмод Хамза

ОБРАЗОВАНИЕ ПОЛИСЕМАНТИЧНЫХ ОТГЛАГОЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В АРАБСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Состояние современного языка характеризуется активными словообразовательными процессами, что объясняется как внутриязыковыми, так и внеязыковыми, преимущественно, социальными причинами, поэтому процессы образования слов, различные типы словообразовательных моделей становятся сегодня объектами пристального внимания лингвистов. В насто-

ящее время подкласс отглагольных имен существительных составляет один из важных сегментов всего разряда имен существительных, поскольку в нем сконцентрированы возможности семантической соотнесенности мотивирующих глаголов и их именных дериватов.

В немецком языке существуют разнообразные способы отглагольного словообразования существительных: *бессуффиксное*, *субстантивация*, *суффиксация*. В научной литературе отглагольные существительные дефинируют как имена со словообразовательным значением ‘отвлеченного процессуального признака’, ‘отвлеченного действия’, которые находятся в центре семантико-словообразовательной категории имен действия. При этом наряду со значением действия появилось значение результата действия.

В данной статье мы рассматриваем образование существительных с суффиксом *-ung* и субстантивированные инфинитивы. Они являются наиболее яркими представителями класса отглагольных существительных, в них наиболее полно раскрывается комплексный характер отглагольной семантики.

Комплексное лексическое значение отглагольных существительных, в частности производных на *-ung*, включает семантико-синтаксические категории процессуальности и предметности. Суффикс *-ung* относится лингвистами к разряду полисемичных. Например: *Die Handlung* – ‘действие’; *die Besetzung* – ‘занятие’; *die Benutzung* – ‘использование’.

Отглагольные существительные, обозначающие действия, состояния и процессы, обладают группорганизирующим свойством, благодаря чему их употребление в предложении приводит к представлению члена предложения посредством целой группы, что и способствует повышению именного потенциала предложения и текста.

Объективные классификации отглагольных существительных чрезвычайно затруднены, так как в результате процесса номинализации возникают отглагольные существительные, которые могут быть ядром словосочетания. Также номинализация представляется способом трансформации.

Усиливающаяся тенденция к номинализации в широком смысле этого слова с возрастающей активностью в ее рамках отглагольного словообразования, включая конверсию, или субстантивацию, функциональной роли различных типов девербативов диктует необходимость тщательного и всестороннего изучения таких имен, как непосредственных реализаторов тенденции к номинализации. В силу этого в лингвистической проблематике выделилась, образовав единый и сложный комплекс вопросов, так называемая проблема именного стиля, связанная с тем, что информация становится более сжатой, концентрированной. Например: *Fluchtauto in Neukölln entdeckt* – ‘**Die Entdeckung** des Fluchtautos’; *entdeckte Fritz das verpackte Maschinenteil* ‘**Die Entdeckung** des verpackten Maschinenteil von Fritz’.

Как видно из приведенных примеров, имена существительные создают сложные номинативные единицы при помощи атрибутивных субстантивных групп с генитивными определениями.

Г. Н. Акимова, которая выделила здесь наиболее заметные процессы пишет, что одним из ведущих является процесс образования новых соединений слов в результате распада глагольно-именных словосочетаний. Следовательно, развитие именных словосочетаний из глагольно-именных оценивается как результат сокращения, который можно представить в определенной последовательности. Сначала от глагола образуется отглагольное существительное и создаются конструкции, где зависимые компоненты имеют локальное значение. Например: *Einführung in den Zauberberg* 'Введение к Волшебной горе'; *diese Wendung aus Heines Firdus* 'это место из «Фирдоуси» Генриха Гейне'.

Субстантивация инфинитивных форм глаголов в немецком языке практически не имеет ограничений, причем этот процесс, как правило, не привносит в лексическое значение глагола ничего нового, а наделяет его новой синтаксической функцией. Обусловленная словообразовательной спецификой немецкого языка большая продуктивность словосложения и субстантивации позволяет представить словосочетания и предложения в виде субстантивированного сложного слова. Наиболее существенным словообразовательным фактором с точки зрения организации текста является номинализация, благодаря которой становится возможным свертывание субъектно-предикатных структур, объектно-предикатных и включение их в другую структуру в целях обеспечения тематической прогрессии текста. Например: *Die Entdeckung der Flucht* 'Обнаружение следов побега'; *das Anlernen eines Jungen* 'Обучение мальчика'.

Словообразовательные процессы могут приводить к возникновению многозначности. При этом полисемия производного слова является «побочным продуктом» данных процессов.

Применительно к арабскому языку отглагольное существительное традиционно именуется *máṣḍar* 'مصدر'. Согласно мнению ученых басрийской школы морфологии, он является источником словообразования. Аргументируют они это тем, что он указывает лишь на определенное понятие или состояние. Он проще и элементарнее глагола, который отягощен связью со временем и лицом деятеля.

Опираясь на источники арабских грамматистов, можно сделать вывод, что они определяют масдар как корень всех производных пород. Масдары обозначают действие или состояние, но вне времени и без указания субъекта. Как и глагол, масдар способен выражать действие, передавать категорию переходности и непереходности, управлять винительным падежом и родительным падежом с предлогом. Связь масдара с именем выражается в том, что масдар, как имя, изменяется по падежам, может быть как в определенном, так и в неопределенном состояниях, состоять в составе изафетных сочетаний, получать форму множественного числа. Некоторые масдары стали обозначать также названия предметов. Масдары могут выступать в роли как главных, так и второстепенных членов предложения. Они управляют той или иной падежной формой имен – дополнений, как и глаголы, от которых они образованы.

Следовательно, масдар в арабском языке образуется по нескольким формулам. Модели масдаров от производных основ (пород) трехбуквенного глагола. Например: *читать* 'قَرَأَ - чтение 'قِرَاءَةٌ - *ходить* 'مَشَى - *ходьба* 'مَشْيٌ; *слушать* 'سَمِعَ - *слушание* 'سَمْعٌ; *входить* 'دَخَلَ - *вхождение* 'دُخُولٌ; *бить* 'ضَرَبَ - *битье* 'ضَرْبٌ; *кипеть* 'غَلَى - *кипение* 'غَلْيَانٌ.

Из приведенных примеров видно, что отглагольное существительное масдар следует заучивать вместе с глаголом.

Модели масдаров от производных основ (пород) не трехбуквенных глаголов. Например: *предоставлять* 'قَدَّمَ - *предоставлении* 'تَقْدِيمٌ; *бороться* 'نَضَالَ - *борьба* 'نِضَالٌ; *уважать* 'احْتَرَمَ - *уважение* 'احْتِرَامٌ; *быть кривым* 'انْحَوَى - *искривление* 'انْحَوَاجٌ.

Подводя итог вышеизложенному можно сделать вывод, что образование отглагольных существительных и в немецком, и в арабском языках довольно продуктивный способ. Таким образом, немецкие отглагольные существительные с суффиксом *-ung*, имеющие значение процесса действия, в арабском языке представлены именами существительными, включающими разные словообразовательные форманты – трехбуквенные и четырехбуквенные глаголы.

Е. В. Беланович, Е. Казакова

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сегодня население Китая все чаще использует в речи англоязычные слова, устойчивые словосочетания и сокращения. Причиной данных заимствований является проникновение европейской и американской культур через Интернет и средства массовой информации.

По мнению В. И. Горелого, лексические заимствования из других языков можно классифицировать по способу заимствования: фонетические, семантические, фонетико-семантические. Рассмотрим данные виды заимствований в китайском языке.

1. **Фонетические** заимствования чаще встречаются в повседневной лексике, например: 巧克力 (*qiǎokèlì*) chocolate (англ.) ‘шоколад’ (рус.); 巴士 (*bāshì*) bus (англ.) ‘автобус’ (рус.); 沙拉 (*shālā*) salad (англ.) ‘салат’ (рус.) (В. И. Горелов, 1984).

Наиболее популярными и привлекательными сегодня являются общеупотребительные сокращения, которые можно найти на китайских форумах, например: 045692 – 你是我的最爱 ‘ты мой любимый’, 095 – 你找我 ‘ты искал меня’. В приведенных примерах прочтение цифр фонетически совпадает с целыми фразами в китайском языке.

2. **Семантический** способ заимствования более точно передает описание слова, сливаясь с родным языком, и встречается в названиях иноязычных брендов, компаний, в научной терминологии и т.п.: 绿箭 (*lǜjiàn*)

‘зеленая стрелка’ «Wrigley’s», логотипом является длинная зеленая стрелка (К. Архипенко) 胃溃疡 (wèi kuìyáng) ‘язва желудка’; 蜜月 (mìyuè) ‘медовый месяц’.

3. К фонетико-семантическим заимствованиям относится небольшая часть терминов и слова повседневного обихода: 淋巴瘤 (línbā liú) ‘лимфома’, 逻辑学 (luójíxué) ‘логика’, 摩托车 (mótuōchē) ‘мотоцикл’ (С. Г. Васильев, 2009; В. В. Иванов, 1973).

Сегодня в Китае все чаще говорят на «чинглише» (китайском английском языке). Так, английское *ok* используется гораздо чаще, чем его китайский вариант. Иногда английские слова полностью заменяют китайские при условии одинаковой лексической нагрузки, например: 你有没有 *get* 到? – ‘Ты уяснил?’ 这首歌很有 *feel* – ‘Очень атмосферная песня!’.

В смс-общениях и на интернет-форумах можно также встретить эмодзи и аббревиатуру. Изначально эмодзи появились в США, сейчас они повсюду, и Китай – не исключение. Однако американские и китайские эмодзи имеют свои культурные различия, что представлено в следующей таблице.

Сравнение эмодзи системы западных стран и китайской системы

Система	
западных стран	китайская
:-) улыбка	«^ _ ^» улыбка
:- (печальный	«< _ >» печальный
O восхищение	«(@ @)» восхищение, удивление
:-* поцелуй	«(^3^)^» поцелуй

В смс-сообщениях также встречаются сокращения, полностью соответствующие английскому варианту: *F2F* (*Face to Face*) – ‘лицом к лицу’, *L8R* (*later*) – ‘позже’. В социальных сетях наблюдаются частичные заимствования, при которых буквенные сокращения – это английские фразы, написанные первыми буквами, а эмодзи является китайской версией, несущий значение огорчения, например: *I HNI*< _ > – *I have no idea*< _ > ‘у меня нет идей, печаль’.

В китайском языке также распространены английские аббревиатуры официально-делового стиля, например: *WTO* (*World Trade Organization*) ‘Всемирная торговая организация’; *IFM* (*International Monetary Fund*) ‘Международный валютный фонд’; *BS* (*Balance Sheet*) ‘бухгалтерский баланс’.

Таким образом, можно сделать вывод, что тема заимствования стала более актуальной в китайском языке в связи с нарастанием темпов глобализации, которая влечет за собой не только социальные изменения в жизни китайского общества, но и изменения в языке. Пополнение лексики через заимствования – исторически неизбежный и закономерный процесс, охватывающий различные сферы человеческой деятельности и отвечающий

требованиям общества в общении, развитии и обогащении культуры народа. Самым ранним способом заимствования был фонетический способ, который появился еще в древнем Китае. Однако сегодня наиболее значительными оказались изменения в области лексики, поскольку именно она чувствительна к различным изменениям, происходящим в общественной жизни народа.

Н. В. Дардыкова

ПОСИНЕТЬ ОТ ВОЛНЕНИЯ, ПОЖЕЛТЕТЬ ОТ СТРАХА: ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Слова-цветообозначения представляют собой фрагмент языковой картины мира человека. Представители разных культур не просто познают мир чувственно, но и по-разному вербализуют и категоризируют результаты данного познания. Например, у турок сильная жара ассоциируется с желтым цветом:

Bir sarı sığağı varmış, vay anam babam! ‘Подумать только, какая была сильная жара (дословно ‘желтая жара’)!’.

С этим же цветом связаны популярные в турецкой культуре образы, такие как *sarı gelin*, *sarı kız* ‘невеста в желтом, девушка в желтом’, *Sarı Saltuk*, дервиш, почитаемый на Балканах и в некоторых странах Ближнего Востока. Наричательными в настоящее время стали такие имена, как *sarı çizmeli Mehmet ağa* ‘господин Мехмет в желтых сапогах’ в значении ‘неизвестный, человек, личность которого не была установлена’, *Sarı Avni* ‘желтый Авни’ в значении ‘наркоторговец, турецкий Эскобар’ и т.п.

Сферу нашего интереса составили слова, обозначающие базовые цвето-наименования в турецком языке: черный, белый, желтый, красный, зеленый, синий, фиолетовый. При проведении анализа использовались «Большой словарь турецкого языка» под редакцией Ш. Х. Акалына и др. (2011), «Словарь турецкого арго» под редакцией Х. Акитунча (1998). Источником примеров стал Национальный корпус турецкого языка (<https://www.tnc.org.tr>).

Целью исследования является выявление значений, входящих в семантические пространства слов-цветообозначений, служащих для обозначения перехода из одного в другое физическое или эмоциональное состояние.

При описании резкого ухудшения физического состояния человека в турецком языке используются слова и обороты, сходные по семантическому представлению с аналогичными оборотами в русском языке. Так, для выражения резкого приступа боли, помутнения рассудка служат выражения типа *göz kararmak* ‘почернеть в глазах’, а для обозначения постепенного ухудшения состояния используются обороты типа *sararıp solmak* ‘желтеть и увядать’. В свою очередь при повышении давления лицо человека становится красным (*yüzü kızardı, belki tansiyonu var* ‘у него/нее покраснело лицо, возможно, у него/нее давление’). Отличия с русским языком наблюдаются при описании изменения оттенка кожи вследствие воздействия

холода или нехватки кислорода (у турок кожа принимает фиолетовый оттенок): *yüzü soğuktan morarmıştı* дословно ‘от холода у него/нее лицо стало фиолетовым’, *soluksuz konuşmaktan yüzü morarmıştı* дословно ‘от того, что он/она много говорил/говорила и не мог/могла отдышаться у него/нее лицо стало фиолетовым’, *parmak uçları morarmıştı* дословно ‘у него/нее стали фиолетовыми кончики пальцев’.

Использование цветов для обозначения эмоционального состояния человека отличается большим разнообразием. Так, красный цвет употребляется при выражении стыда (*utandı, kızardı, yüzü bile* ‘он/она так засмутился/засмущалась, что покраснела’, *kızarmadan bunu söyleyen bir kadının insanlığın gerçekten şüphe ederim ben* ‘я на самом деле сомневаюсь в человечности женщины, которая, не краснея, говорит такое’) и гнева (*doktorun öfkeden yüzü kızardı* ‘у врача от гнева покраснело лицо’, *önem verenlerle dövüştüğünü söylemişti yüzü kızarak* ‘краснея, он сказал, что побьет тех, кто придает этому значение’).

Черный цвет служит для выражения печали, напряженности, горя, гнева (по аналогии с русским выражением *потемнеть лицом*):

Nurten Hanım öfkeden karardı: «*Söyle söyle, dilinin altındakini söyle*» ‘Госпожа Нуртен почернела от гнева: «Говори, говори, что ты там скрываешь»’;

Hasan Efendi <...> salondan çıkar çıkmaz içi karardı, ruhuna bir sıkıntı bastı ‘Как только Хасан-эфенди вышел из зала..., у него внутри все почернело, тоской наполнилась его душа’.

Желтый цвет лица отражает волнение (*yüzü heyecandan sarardı* ‘у него/нее лицо пожелтело от волнения’), расстройство (*üzüntüden sarardı oğlan diyelim* ‘скажем, что от огорчения у парня лицо пожелтело’), гнев (*öfkelenin, rengin sarardı* ‘ты разгневался, пожелтел’). Интересным представляется тот факт, что желтый цвет лица в турецком языке служит для передачи страха (*ikimiz de korktuk, yüzümüz sarardı* ‘мы оба испугались, у нас лица пожелтели’, *sarardı dudakları titredi* ‘он/она пожелтел/пожелтела, у него/нее затряслись губы’), в то время как белый цвет в аналогичной функции встречается в единичных контекстах – *ancak bu esnada yılan çobanı ısırды ve çobanın korkudan rengi beyazlaştı* ‘Между тем змея укусила пастуха и пастух от страха побелел’.

Фиолетовый оттенок кожи может обозначать разнонаправленные эмоциональные состояния (беспокойство, обида, стыд и т.д.):

Yok dedi Çakır Baba, yok dedi ya, morardı dudakları hirsından. Bir güzel küfretti. ‘Нет, сказал Чакыр-баба, нет же, сказал он, у него от жадности губы стали фиолетовыми. Он хорошенько выругался’;

Yüzü morardı, dudakları titremeye başladı. Kızgınlıktan saçları, kaşları dikildi. ‘У него/нее лицо стало фиолетовым, затряслись губы. От злости у него/нее волосы и брови дыбом встали’;

İlk yarı 3–0 yeniliyorduk, nasılda morarmıştı sinirden suratlarımız, sen dayanamayıp sinirden ağlamıştın. ‘Первую половину матча мы проигрывали со счетом 3–0, от нервов у нас даже лица стали фиолетовыми, ты не сдержался и от переживаний заплакал’.

При этом часто фиолетовый цвет лица отражает предельный накал эмоций, своеобразное финальное состояние в череде других состояний:

Hacı birden hatırlamış olmalı ki olduğu yerde dondu kaldı, rengi karardı morardı, dudakları titredi. ‘Хаджи вдруг вспомнил что-то, замер на месте, поменялся в лице (дословно ‘стал черным, фиолетовым’), у него затряслись губы’.

Значительный интерес представляет и метафорическое употребление цветов. Например, использование синего (голубого) цвета для обозначения сильного волнения – *mavi bir telaş var yüzünde* дословно ‘у него/нее на лице синее волнение’. В свою очередь *yeşillenmek*, дословным переводом которого является ‘позеленеть’, употребляется для выражения влечения по отношению к противоположному полу, а *morarmak* ‘стать фиолетовым’ – для выражения торжества в случае чьей-либо неудачи, провала:

Yanımızdaki kızlara yeşillendik. ‘Мы заинтересовались (дословно ‘позеленели за’) девушками неподалеку’.

Morardın mı Fehmi; Davutoğlu 1382 oyla Ak Parti Genel Başkanı ‘Ну что, съел (дословно ‘стал фиолетовым’), Фехми; Давутоглу с 1382 голосами стал председателем Партии справедливости и развития’.

Таким образом, использование цветообозначений для выражения изменения состояния человека в турецком языке, с одной стороны, обнаруживает некоторые сходства с русским языком, а с другой стороны, характеризуются некоторыми особенностями, которые могут касаться как внешности турок (более темным, по сравнению со славянами, цветом их кожи), так и с особыми культурно-специфическими значениями цвета.

А. М. Дмитренко

АКТУАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале арабского языка)

Человеческое общение очевидно реализуется не только посредством вербального языка. В процессе каждого отдельно взятого акта коммуникации адресат воспринимает и интерпретирует не только вербальные сообщения, но и принимает информацию иного характера. Так, непосредственное присутствие собеседника в ситуации речевого общения обуславливает восприятие так называемых невербальных сообщений в процессе коммуникации: человек наблюдает за мимикой, жестами, телодвижениями собеседника, воспринимает и «дешифрует» интонационный узор речи, характеристики голоса и его изменения и т.п.

Ввиду чрезвычайной функциональной значительности невербальной коммуникации, а также величины ее смысловой нагрузки в процессе общения, значительная часть ее компонентов находит отражение в вербальном языке. В этой связи нам видится целесообразным изучение видов

невербальных компонентов (НВК) и способов их описания вербальными средствами, равно как и особенностей наименования различных видов НВК в зависимости от характера невербальной единицы.

В качестве источника материала для исследования невербальных компонентов мы выбрали художественный текст. Наш выбор был обусловлен двумя причинами:

1) в художественном тексте представлены НВК, уже отобранные из материала речевого общения;

2) сам факт отбора автором определенных НВК и употребления их в тексте говорит об информативности таких невербальных средств, а также об их типичности и характерности для конкретного языкового коллектива.

В своем исследовании мы руководствовались классификацией, согласно которой невербальные средства коммуникации делят на кинесические, фонационные, проксемические и проявления внутренних реакций.

Невербальные компоненты различных типов представлены в текстах художественной литературы неравнозначно, что, на наш взгляд, свидетельствует о том, что важность каждого из этих типов НВК в процессе общения неодинакова, т.е. не все они в равной мере способствуют выполнению коммуникативных задач. Так процент представленности кинесических средств от общего количества всей системы НВК составляет 50,6 %, а процент фонационных описаний – 37,2 %. Однако ввиду широкого спектра значений, передаваемых кинесическими, фонационными НВК и внутренними реакциями, невербальные средства этих типов в высшей степени многозначны. Проксемические НВК преимущественно однозначны в отличие от других типов НВК.

Большая часть кинесических НВК (86 %), все без исключения проксемические НВК и внутренние реакции, отражаются в языке со стороны формы. Упор делается на двигательный аспект таких НВК, поэтому для вербальной передачи данных типов НВК используются преимущественно глагольные описания. Большинство же фонационных НВК (68,4 %) в силу сложности отражения их формы, характера звучания, передаются со стороны значения.

В отношении членного состава номинаций НВК при обозначении всех типов невербальных компонентов используются как однословные, так и многословные описания. Среди однословных номинаций всех типов НВК присутствуют полнозначные глаголы, причастия, действительные и страдательные, существительные, отглагольные и отыменные, с предлогами и без, а также прилагательные при обозначении кинесических НВК. Словосочетания как тип многословных номинаций при передаче НВК всех типов представлены глагольными конструкциями: «глагол + существительное (отглагольное или отыменное, с предлогом или без)» (например *نظر في عينيه* 'взглянуть в глаза', *أحنى رأسه* 'склонить голову'); «глагол + причастие (действительное или страдательное, выполняющее функцию обстоятельства образа действия)» (например, *مذروعا هبّ* 'вскочить испуганно' или 'вскочить испуганным'); «глагол + глагол настоящего времени в значении инфинитива» (например,

ابتسم/ابتسامه, 'избегать смотреть') и «абсолютный объект» (например, خجلة 'улыбнуться робкой улыбкой'). При назывании кинесических НВК и внутренних реакций используются такие именные конструкции, как примыкание, или идафа, как «истинное» (например, شرود نظراته 'рассеянный взгляд', или 'рассеянность взгляда'), так и «формальное» (например, متجهّم الوجه 'хмурый лицом'), при обозначении проксемических – «существительное + существительное» (например, كتف في كتف 'плечом к плечу'), а при передаче кинесических НВК – «существительное + действительное причастие» (например, وجهه المبتسم 'улыбающееся лицо'). Для обозначения кинесических и фонационных НВК используется характерная глагольная конструкция, «абсолютный объект». Это – своеобразное с грамматической точки зрения словосочетание, которое представляет собой добавление к глаголу одно-коренного с ним отглагольного существительного в форме винительного падежа, это существительное, как правило, имеет при себе согласованное прилагательное или действительное причастие, которые дают качественную характеристику глагольному действию (например, قَبَّلَتْهُ قُبْلَةً سَرِيعَةً 'поцеловать быстрым поцелуем'). При передаче кинесических НВК и внутренних реакций используются характерные для арабского языка «формальные примыкания». Это – словосочетания, первым членом которых является прилагательное, которое управляет последующим существительным или именем собственным, ставя его в родительный падеж (например, مكفهر الوجه 'мрачный лицом').

Данное исследование отнюдь не исчерпывает возможных аспектов изучения средств невербальной коммуникации. Перспективными в данной области, представляются такие направления, как наблюдение за способами передачи вербальных описаний НВК при переводе, что позволяет выявлять как частичные расхождения в системах невербальных компонентов сопоставляемых культурных общностей, так и интеркультурные лакуны в этой области.

Л. С. Ефремова

АНГЛИЦИЗМЫ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Вследствие глобализации становится все труднее представить себе языки, в которых бы не было заимствований из английского языка. Научно-технический прогресс продолжает порождать новые понятия, имена которым даются, как правило, на английском языке. Корейский язык также не обошла тенденция заимствований из английского языка. До середины XXI века Корейский полуостров был изолирован от Запада, однако после Корейской войны 1950–1953 гг. влияние англоязычной культуры, в особенности США, на язык новообразованной Республики Корея было и остается велико. Если взять 1 000 слов из любого современного словаря корейского языка, можно подсчитать, что примерно 50 % из них имеет китайское происхождение, 20–25 % – это исконно корейские слова, а 25–30 % – остальные заимствования, включая англицизмы.

Любые заимствования в языке должны сосуществовать в гармонии с исконными словами, следовательно, практически каждое иностранное слово со временем проходит через некоторые изменения, благодаря которым оно подстраивается под систему языка. В корейском языке среди таких изменений можно упомянуть не только деривацию, аббревиацию, акронимизацию, слово- и основосложение, но и довольно необычные явления, например, апокопу. Давайте рассмотрим некоторых из них.

Д е р и в а ц и ю можно разделить на *собственно деривацию* и *регрессивную*. В первом случае к иноязычной основе добавляется корейский суффикс – как правило, это глагольный суффикс 하다 [ha-da] ‘делать’. Например, 로맨틱하다 [lo-maen-tig-ha-da] ‘романтичный’, 데이트하다 [de-i-teu-ha-da] ‘ходить на свидание’, 쇼핑하다 [syo-ping-ha-da] ‘ходить по магазинам’, 샤워하다 [sya-wo-ha-da] ‘принимать душ’ и прочие подобные слова с легкостью образуются и отлично вписываются в агглютинативную структуру языка. В корейском языке доминирующим типом словоизменения является агглютинация – «приклеивание» различных формантов, где каждый из них несет только одно значение. При этом исходная иноязычная основа также может сохраняться в языке и выполнять роль существительного. Регрессивная деривация подразумевает обратный процесс – образование слова путем отсечения аффикса. В частности, английский суффикс множественного числа -s при заимствовании слова в корейский язык убирается, поскольку в последней категория числа как таковая не имеет определяющего значения: *slippers* – 슬리퍼 [seul-li-peo] ‘тапочки’, *high heels* – 하이힐 [ha-i-hil] ‘туфли на высоком каблуке’ или *blue jeans* – 블루진 [beul-lu-jin] ‘джинсы’. Отсекаются и другие аффиксы, такие как -ed или -ing.

О с н о в о- и с л о в о с л о ж е н и е также нередки для корейских заимствований, при этом во многих случаях получившееся в результате слово может оказаться неузнаваемым даже для носителя английского языка (так называемый конглиш) не только в силу фонетических особенностей корейского языка, но и из-за специфической сочетаемости: 도어폰 [do-eo-pon] ‘дверной звонок’, 가스레인지 [ga-seu-le-in-ji] ‘газовая плита’, 아이쇼핑 [a-i-syo-ping] ‘осмотр витрин’ и т.п. Кроме сложения английских слов / основ, в процесс могут вовлекаться и корейские слова / основы: 감자칩 [gam-ja-chib] ‘картофельные чипсы’, 신용카드 [sin-yong-ka-deu] ‘кредитная карта’, 안전벨트 [an-jeon-bel-teu] ‘ремень безопасности’, 디지털시계 [di-ji-teol-si-gye] ‘электронные часы’.

А п о к о п а – это усечение конечного слога или слогов слова, которое при этом не становится неузнаваемым. В корейском языке это явление наблюдается довольно часто, в особенности в заимствованиях. К примеру, *supermarket* – 슈퍼 [syu-peo] ‘супермаркет’, *permanent wave* – 파마 [pa-ma] ‘химическая завивка’, *Mercedes-benz* – 벤츠 [ben-cheu] ‘мерседес-бенц’.

Само собой, не все англицизмы претерпевают кардинальные изменения, многие слова входят в корейский язык посредством простых способов вроде транскрипции: 드레스 [deu-le-seu] ‘платье’, 뮤직 박스 [myu-jig bag-seu] ‘музыкальная шкатулка’, 스포츠카 [seu-po-cheu-ka] ‘спортивная машина’.

Сейчас все чаще поднимается вопрос о том, насколько опасно для корейского языка использование англицизмов, поскольку огромное количество корейцев впускает в свой лексикон заимствования, даже не задумываясь об этом. Однако английские слова пока еще осваиваются в корейском языке, и только время покажет, смогут ли они закрепиться в нем.

Ю. П. Зимин

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ МОДАЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЧЛЕНА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В китайском языке традиционно выделяется особый член предложения – *bǔyǔ* ‘дополнительный член’. Всего насчитывается семь видов дополнительных членов: *jiěguǒ bǔyǔ* ‘дополнительный член результата’, *qūxiàng bǔyǔ* ‘дополнительный член направления’, *kěnéng bǔyǔ* ‘дополнительный член возможности’, *qíngtài bǔyǔ* ‘модальный дополнительный член’, *chéngdù bǔyǔ* ‘дополнительный член степени’, *shùliàng bǔyǔ* ‘дополнительный член количества’ (с подвидами) и *jiècí duǎnyǔ bǔyǔ* ‘дополнительный член с предложным словосочетанием’ (Лю, 2001).

Дополнительные члены представляют собой набор абсолютно разнородных явлений и разнородных конструкций, общим для них является только то, что они находятся в правой позиции по отношению к сказуемому.

Модальный дополнительный член, как и все остальные члены ставится в правой позиции по отношению к сказуемому, присоединяясь к нему с помощью структурной частицы 得 *de* (Чжу, 2005).

На синхронном уровне данная частица по звучанию совпадает со структурной частицей 的 *de* (используется как показатель определения, а также как субстантиватор). На слух данные частицы различить невозможно, на письме у китайцев-носителей регулярно наблюдается смешение этих частиц (в сторону частицы 的 *de*), что может говорить о том, что данные частицы не различаются в сознании носителей. Например, предложение *Tā shuō de hěn hǎo* ‘Он говорит хорошо’ в современной орфографии имеет два варианта записи: 他说得很好 и 他说的很好.

Первое предложение традиционно анализируется так: подлежащее (*tā* ‘он’) – сказуемое (*shuō de* ‘говорит + структурная частица’) – дополнительный член (*hěn hǎo* ‘очень хорошо’). Данное предложение отвечает на вопрос *Tā shuō de zěnmeyàng?* ‘Как он говорит?’, его фокусом является *hěn hǎo* ‘хорошо’.

Второе предложение имеет следующую структуру: подлежащее (*tā shuō de* ‘то, что он говорит’) – сказуемое (*hěn hǎo* ‘хорошо’). Данное предложение также отвечает на вопрос *Tā shuō de zěnmeyàng?* ‘То, что он говорит, каково?’, его фокусом также является *hěn hǎo* ‘хорошо’.

Данные два предложения имеют одинаковое звучание, отвечают на один и тот же вопрос, доносят до слушателя одну и ту же информацию, следовательно, они должны иметь одинаковую структуру.

В данном случае мы склоняемся ко второму варианту анализа (когда дополнительный член рассматривается как сказуемое) по следующим причинам.

1. Фокус предложения. Обычно в китайском предложении фокусом является именно сказуемое (Курдюмов, 2005). Это рема, комментарий, та новая информация, которую нельзя опустить. Именно сказуемое в китайских предложениях должно присутствовать всегда. На вопрос *Tā shuō de zěnmeyàng ?* ‘Как он говорит?’ кратким ответом является именно *hěn hǎo* ‘хорошо’.

2. Все предложения данного типа могут быть проанализированы без использования дополнительного члена, например:

а) *tā chī de (dōngxi) hěn duō* ‘он ест много’ / ‘вещей, которые он ест, много’;

б) *tā lái de (shíjiān) hěn zǎo* ‘он пришел рано’ / ‘время, когда он пришел, рано’;

в) *tā pǎo de (sùdù) hěn kuài* ‘он бежит быстро’ / ‘скорость, с которой он бежит, быстрая’.

3. Предложения данного типа так же могут быть проанализированы как так называемые *zhǔwèi wèiyǔ jù* ‘предложения со сказуемым, выраженным сочетанием подлежащего и сказуемого’, а именно: *tā chī de hěn duō* ‘он ест много’/‘что касается него, съеденного много’ (предложение с дополнительным членом). Ср. с *tā gōngzuò hěn máng* ‘он занят на работе’/‘что касается него, работа занята’ (предложение со сказуемым, выраженным сочетанием подлежащего и сказуемого).

4. По своим синтаксическим особенностям модальный дополнительный член полностью совпадает с качественным сказуемым, а именно:

а) при нем, как и при качественном сказуемом, в утвердительной форме обязательно используются наречия степени:

- *fāncài hěn duō* ‘еды много’;

- *tā chī de hěn duō* ‘он много ест’/‘съеденного им много’;

б) при сравнении или сопоставлении не употребляются наречия степени:

- *fāncài bǐ yǐqián duō* ‘еды больше, чем было раньше’;

- *tā chī de bǐ yǐqián duō* ‘он ест больше, чем раньше’ / ‘съеденного им больше, чем было раньше’;

- *zuótiān fāncài duō, jīntiān fāncài shǎo* ‘вчера еды было много, а сегодня – мало’;

- *zuótiān tā chī de duō, jīntiān tā chī de shǎo* ‘вчера он съел много, а сегодня мало’ / ‘вчера съеденного им было много, а сегодня мало’;

в) прочие наречия также ставятся перед дополнительным членом:

- *fāncài yě hěn duō* ‘еды тоже много’;

- *tā chī de yě hěn duō* ‘он тоже много ест’ / ‘съеденного им тоже много’;

г) отрицательное наречие ставится перед дополнительным членом, а не перед глаголом. Другой формы отрицания не существует:

- *fāncài bù duō* ‘еды немного’;

- *tā chī de bù duō* ‘он ест немного’ / ‘съеденного им немного’;

д) возможно использование удвоенной формы прилагательного (возможно только при качественном сказуемом и в составе модального дополнительного члена):

- *tā gāogāo de* ‘он высокий’ / ‘он высокий-высокий’;
- *tā zhǎng de gāogāo de* ‘он вырос высоким’ / ‘то, как он вырос, высоко-высоко’.

Данные свойства модального дополнительного члена позволяют рассматривать его как качественное сказуемое, принявшее на себя функцию обозначения образа действия. Такой тип анализа предложений с модальным дополнительным членом наряду с традиционным анализом может помочь изучающим китайский язык лучше понять и осознать структуру предложений такого типа, избежать двойного заучивания одинакового набора правил, а также избежать определенных ошибок в своей речи на китайском языке.

Е. В. Зыбо

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК, СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современной практике преподавания иностранного языка эффективно применяются различные варианты обучения на основе интерактивных технологий. Такие технологии обучения способствуют развитию социокультурных умений студентов, так как образовательная технология выявляет систему профессионально значимых умений учащихся, предлагает новые способы осмысления учебного материала.

В высшем учебном заведении представлен широкий спектр образовательных педагогических технологий, которые применяются в учебном процессе. Практика обучения китайскому языку показывает, что уровень развития социокультурных умений студентов с использованием интерактивных технологий в обучении не позволяет студентам в достаточной мере осуществлять взаимодействие с носителем изучаемого языка. Одной из причин сложившейся ситуации является необходимость разработки методики развития социокультурных умений студентов, изучающих китайский язык как второй иностранный. Другая причина – недостаточное внимание к изучению культуры Китая, особенностей коммуникативного поведения носителей изучаемого языка.

Изучение литературы по теме исследования, личный опыт и наблюдения позволяют заключить, что эффективность занятий по иностранному языку обуславливается, прежде всего, способностью преподавателя создать условия и организовать ситуации, в которых студенты осваивают аутентичный материал с социокультурным компонентом во взаимодействии друг с другом и с преподавателем.

Экспериментальная проверка эффективности таких образовательных технологий, как модульная и «учение в сотрудничестве» в формировании социокультурной компетенции проводилась у студентов, изучающих китайский язык, на 2 курсе факультета межкультурных коммуникаций МГЛУ.

На начальном этапе экспериментальной проверки на факультете межкультурной коммуникации МГЛУ среди студентов было проведено онлайн-анкетирование. Общее количество респондентов – 20 человек. Цель – анкетирования – выявить необходимость формирования социокультурных умений у студентов второго курса, изучающих китайский язык. Результаты анкетирования подтвердили необходимость в разработке соответствующих методических сценариев по формированию социокультурной компетенции.

За анкетированием последовал диагностирующий срез, в котором приняли участие 23 студента факультета межкультурных коммуникаций МГЛУ. В задачи диагностического среза входило определить, на каком уровне студенты владеют знаниями и умениями социокультурной компетенции, а также выявить трудности, с которыми они сталкиваются в процессе межкультурного общения.

Студентам предлагалось ответить на вопросы с целью контроля знаний типичных этнических и культурных особенностей носителя китайской лингвокультуры и социокультурных умений. Диагностический срез состоял из трех блоков. Первый блок был составлен на родном языке, включал двадцать вопросов. Второй блок был составлен на изучаемом языке и был направлен на проверку уровня знаний лексического и социокультурного компонента. Третий блок позволял выявить уровень развития социокультурных знаний и умений студентов. Ответы оценивались по разработанным критериям сформированности социокультурной компетенции.

Анализ статистических данных диагностического среза показал, что в обеих группах (контрольной и экспериментальной) до экспериментального обучения у студентов уже были развиты некоторые социокультурные умения. Статистическая обработка данных позволяет утверждать, что до экспериментального обучения у многих участников эксперимента уже были развиты умения собирать, обобщать, систематизировать, классифицировать и интерпретировать культуроведческую информацию как на родном, так и на изучаемом языках. Диагностический срез также показал, что студенты уже умели проводить аналогии, противопоставления, обобщения при сравнении фактов, явлений культуры, событий в культурной жизни изучаемого сообщества. Подобные результаты диагностического среза можно объяснить тем, что, во-первых, в ходе обучения в учреждении высшего образования у студентов уже были развиты некоторые социокультурные умения. Во-вторых, социокультурные умения являются универсальными независимо от дисциплины, в рамках которой происходит обучение и формирование социокультурных умений. Умения участвовать в дискуссии на изучаемом языке уже были сформированы у студентов на определенном уровне в ходе изучения других дисциплин и были просто перенесены из одного обра-

зовательного контекста в другой. Тем не менее результаты диагностирующего среза подтвердили необходимость формирования у студентов лингвистического университета социокультурных умений для реализации эффективной межкультурной коммуникации.

Экспериментальное обучение проводилось в течение четырех учебных недель на материале разработанного комплекса заданий по темам ‘我住的地方’ («Место, где я живу») и ‘中医’ («Китайская медицина»).

Задачами разработанных дидактических сценариев являлось установить, в какой мере использование технологий обеспечивает развитие социокультурных умений, а также проверить эффективность разработанного комплекса заданий на основе интерактивной технологии «учение в сотрудничестве» и модульной технологии. Были выделены контрольная и экспериментальная группы студентов. В экспериментальной группе обучение проводилось по разработанным методическим сценариям развития социокультурных умений в рамках социокультурного подхода, который предусматривает целенаправленное и последовательное использование комплекса заданий на основе интерактивных технологий, направленных на овладение социокультурными знаниями, развитие социокультурных умений и социокультурных способностей, воспитание социокультурных качеств, обеспечивающих эффективность социокультурной коммуникации. В контрольной группе обучение проходило по традиционной методике обучения устному общению, основное внимание уделялось овладению студентами страноведческими знаниями о стране и культуре изучаемого языка, а также развитию умений использовать страноведческие знания в устном межкультурном общении. В контрольной группе суть обучения заключалась в следующем: студенты читали диалоги на китайском языке, выступающие в качестве образца для анализа и дальнейшей репродукции, преподаватель делал частичный комментарий по нормам иноязычного коммуникативного поведения, затем студенты выполняли упражнения на анализ и сопоставление речевого поведения участников взаимодействия с целью понять и объяснить социокультурные особенности коммуникативного поведения носителей иноязычной лингвокультуры. Следующий этап – тренировка лексических единиц и грамматических форм в условно-речевых упражнениях. В заданиях предусматривалось, что студенты должны осуществлять построение речевого поведения с учетом изученных ранее норм иноязычного коммуникативного поведения. Заключительным этапом работы являлось выполнение речевых упражнений, в которых использовались страноведческая лексика и грамматический материал. Студенты разыгрывали ситуации общения с носителем изучаемого языка, участвовали в ролевых играх, организовывали дискуссии.

В экспериментальной группе был проведен контрольный этап с целью диагностики успешного развития социокультурных умений после обучения на основе интерактивных технологий. Контрольный этап представлял собой дискуссию учащихся по темам «Место, где я живу» и «Китайская медицина»,

где студентам предлагалось сравнить культурную и социальную жизнь в Беларуси и Китае по заданным темам. Контроль осуществлялся самими учащимися на основе критериев оценки Забродиной Ирины Константиновны. Дискуссия доказала, что учащиеся имели положительные изменения на уровне развития социокультурных умений.

Таким образом, результаты эксперимента продемонстрировали очевидную тенденцию улучшения показателей сформированности социокультурных умений, что подтверждает эффективность разработанной методики развития социокультурных умений для студентов лингвистического университета второго курса, изучающих китайский язык.

А. В. Максимцова

ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТА ЕДЫ В КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

«民以食为天 *mín yǐ shí wéi tiān*» ‘Пища – это Небо людей’ – гласит классическая сентенция из конфуцианского канона. Жители Поднебесной в высшей степени серьезно относились к этим словам, настолько серьезно, что превратили еду в подлинный культ. Тот факт, что в Китае народ считает пищу своим небом и что отношение к пище необычайно трепетное, конечно, находит свое воплощение в соответствующем языковом материале. В китайском языке существует большое количество фразеологических единиц с глаголом 吃 *chī* ‘есть, кушать’, которые, в свою очередь, свидетельствуют о значимости еды в китайской культуре и используются для типового отражения картины мира.

Так, у носителей китайского языка особой популярностью пользуются привычные выражения, называемые гуаньюньюй, в которых глагол 吃 *chī* сочетается с существительными, обозначающими пищу и продукты питания, но при этом значение которых не имеет ничего общего с употреблением пищи. Яркими примерами могут служить следующие устойчивые словосочетания: 吃醋 *chīcù* (буквально ‘пить уксус’) в значении ‘ревновать’, 吃鸭蛋 *chī yādàn* (буквально ‘съесть утиные яйца’) ‘получить плохую оценку, получить ноль баллов (на экзамене, олимпиаде, соревновании)’, а также 吃软饭 *chī ruǎnfàn* (буквально ‘есть мягкую пищу’) со значением ‘сидеть на шее у жены, жить на содержании у женщин’.

Кроме того, необходимо также отметить и то, что в китайской фразеологии для выражения различных переносных значений глагол 吃 *chī* может также употребляться и с другими существительными, которые обозначают предметы или явления и при этом не являются продуктами питания.

Так, для указания места, где произошло действие, относящееся к употреблению пищи либо месту ее продажи, используются словосочетания с глаголом 吃 *chī* и существительными, обозначающими заведения обще-

ственного питания. Данные выражения могут с легкостью заменяться привычной конструкцией 在(某个地方)吃饭 *zài (mǒugè dìfang) chīfàn* ‘есть в каком-либо месте/где-либо’. Например, 吃食堂 *chī shítáng* означает ‘есть в столовой’, 吃馆子 *chī guǎnzi* – ‘есть в ресторане’, 吃麦当劳 *chī màidāngláo* – ‘есть в Макдональдс’, а 吃肯德基 *chī kěndéjī*, соответственно, ‘есть в KFC’.

Нередки случаи употребления глагола 吃 *chī* с существительными, обозначающими людей, например, 吃父母 *chī fùmǔ* ‘брать деньги у родителей, жить за родительский счет’, а также с названиями частей тела – 吃嘴 *chīzuǐ* ‘лакомиться’, 吃恼 *chīnǎo* ‘расстраиваться, сердиться, гневаться’.

Более того, невероятное множество ярких образных значений наблюдается в устойчивых словосочетаниях с существительными, обозначающими другие часто встречающиеся предметы или явления. К примеру, 吃白板 *chī báibǎn* (буквально ‘съесть белую доску’) значит ‘неуспешный (о бизнесе)’, 吃钉子 *chī dīngzi* (буквально ‘съесть гвоздь’) – ‘сталкиваться с препятствиями при выполнении какой-то работы’, 吃黄牌 *chī huángpái* (буквально ‘съесть желтую карточку’) – ‘получить первое предупреждение’, а 吃墨水 *chī mòshuǐ* (буквально ‘впитывать чернила, тушь’) – ‘учиться, получать новые знания’.

И наконец, фразеологические единицы, представленные глаголом 吃 *chī* в сочетании с абстрактными существительными или словосочетаниями, можно условно разделить на две группы на основании передаваемых ими значений. Первая группа – ходячие выражения со значением ‘неожиданно встретиться или столкнуться с кем-либо/чем-либо’, а также ‘испытать что-либо или подвергнуться чему-либо’. Сюда относятся такие гуаньюнью, как 吃批评 *chī pīpíng* в значении ‘получать замечание, заслужить критику’, 吃苦头 *chī kǔtōu* (буквально ‘есть что-либо горькое’) ‘терпеть невзгоды, лишения’, 吃甜头 *chī tiántōu* (буквально ‘есть сладость, лакомство’) ‘получить выгоду’, а также 吃官司 *chī guānsi* ‘попасть под суд, быть приговоренным к уголовному наказанию’. И вторая группа – со значением ‘полагаться на что-то, чтобы жить’. Например, 吃劳保 *chī láobǎo* несет значение ‘жить за счет страховых средств (во время болезни), пользоваться страхованием труда’, а 吃老本 *chī lǎoběn* – ‘жить на сэкономленные средства или средства семьи’ или же ‘пользоваться старыми заслугами и успехами’.

Таким образом, рассмотрев приведенные фразеологические единицы, можно сделать вывод о том, что устойчивые выражения с глаголом 吃 *chī* в китайском языке являются богатым источником информации о культуре Китая, в них органично переплетаются язык и традиции китайской нации. Анализ языкового материала, связанного с употреблением пищи и неотделимыми от него реалиями, дает возможность познакомиться со спецификой менталитета народа Китая, его нравами и обычаями.

ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ ПЕРСОНАЛЬНОГО ДЕЙКСИСА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Целью данной работы является анализ подходов к рассмотрению персонального дейксиса (далее ПД) в лингвистических описаниях для определения принципов выявления дейктических категорий в разноструктурных языках.

После выделения К. Бюлером дейксиса в отдельную категорию указание на лицо рассматривалось в рамках разнообразных лингвистических направлений. В рамках структурного направления (Р. Якобсон, Дж. Лайонз, Л. Теньер и др.) были конкретизированы положения теории дейксиса, заложенные К. Бюлером с опорой на работы К. Бругмана. Описана природа личных местоимений, предложена новая терминология для обозначения выделенного морфологического класса слов, которая характеризует их не столько как слова-заменители (местоимение – вместо имени), сколько как служащие для объективации участников текущего речевого акта (шифтеры, дейктики и др.). Со 2-й половины XX века наряду со структуралистами проблематикой дейксиса заинтересовались и лингвисты иных новых направлений.

В центре внимания трансформационно-генеративной грамматики Н. Хомского лежит взаимодействие языка и мышления, врожденная способность человека генерировать предложение, которое является основным объектом рассмотрения в хомскианской теории. Существенным результатом для развития теории дейксиса становится предложенный Н. Хомским термин *pro-drop*, обозначающий так называемые пустые категории, не выраженные в поверхностной структуре предложения, что позволило классифицировать языки по параметру возможности опущения местоимений в высказывании.

В рамках типологического языкознания (В. Д. Аракин, Э. Бенвенист, Г. В. Степанов, В. И. Томашпольский и др.), которое занимается поиском сходств, присущих всем языкам, т.е. языковых универсалий, и различий, было выявлено, что практически во всех языках присутствуют местоименные элементы, в частности местоимения 1-го и 2-го лица, но категория лица (и в местоимениях, и в глаголе) неоднородна.

В психолингвистическом направлении (Е. Ю. Артемьева, Г. Р. Доброва, С. В. Краснощекова, А. А. Леонтьев и др.) внимание сосредоточено на проблемах восприятия дейктических элементов детьми и взрослыми. Выявлено, каким образом усваиваются местоименные оппозиции «Я – Ты», «Я – Мы» и другие, выделены основные стадии и этапы, которые проходит ребенок в процессе их освоения.

В коммуникативной лингвистике (С. Н. Курбакова, А. К. Киклевич и др.) внимание обращается на то, что говорящий организует высказывание, конструируя личностную прагматику дискурса. При этом для достижения

эффективности коммуникации решающим становится выбор того либо иного языкового средства. Таким образом, фокус с дейксиса как морфологической категории смещается на его функционально-прагматический потенциал.

Представителей когнитивного направления (Дж. Лакофф, Р. У. Лангакер, С. Левинсон, О. Г. Мельник и др.) интересует соотнесение информации, передаваемой дейктиками, с уже имеющимися знаниями на основе перцептивного и физического опыта. С точки зрения когнитивной лингвистики связь между дейктическими категориями осуществляется через сеть метафор, причем пространственному дейксису отдается ведущая роль как исходного домена, предоставляющего когнитивный доступ ко всем остальным дейктическим измерениям, в том числе и лично-социальному.

В рамках дискурсивной лингвистики (Р. Д. Брехт, К. Элих, В. В. Бурлакова, В. Г. Гак, Н. Т. Кирвалидзе и др.) исследуются вопросы функционирования дейксиса как в отдельно взятом предложении, так и в контексте. Дейксис, в том числе и ролевой, начинает рассматриваться как структурный элемент, обеспечивающий связность всего текста. Разграничивается дейктическая и анафорическая функция местоимений.

В сфере интересов социолингвистики лежат проблемы взаимодействия языка и социума. Следует отметить явное смещение акцента в работах по исследованию японского языка в сторону социального дейксиса, выделяемого некоторыми учеными в отдельную от ПД категорию. Лингвистами определены способы маркирования социальных ролей, гендерных различий в японской коммуникации. Предложены классификации японских местоимений на основе различных параметров: статуса, пола, возраста и др.

В лингвокультурологии и этнолингвистике (В. М. Алпатов, Т. Т. Ли, В. Б. Касевич, Р. Перкинс, А. К. Устин и др.), где значимым является взаимообусловленность культуры и языка, считается, что сложившийся набор и особенности функционирования дейктиков отражают те либо иные культурные установки, принятые в данном этносоциуме. Согласно данным Р. Перкинса, чем сложнее культура, тем меньше дейктических категорий грамматикализовано в используемом ею языке.

Необходимо отметить, что главным объектом исследований ПД являются прямые дейктические средства, т.е. личные местоимения, а неместоименные дейктики остаются на периферии внимания исследователя. Однако, мы полагаем, что в японском языке вектор указания при нечастом использовании местоимений в определенных функциональных стилях декодируется по совокупности именно косвенных маркеров лица.

Опираясь на вышеизложенное можно сделать вывод, что, несмотря на существование множества направлений, в русле которых анализировались личные местоимения, комплексно категория ПД в рамках данных направлений практически не рассматривалась. Особенно эта проблема актуальна для разноструктурных и неблизкородственных языков (в частности, нас интересуют японский и русский языки), где дейктический инструментарий может значительно отличаться, в том числе и из-за разности культур, продуктом которой являются особенности сложившихся моделей коммуникативного поведения.

Наиболее продуктивным для целей выявления дейктических средств в различных языках, на наш взгляд, является сопоставительное исследование в функциональном аспекте, предполагающем обращение не к словарным дефинициям и грамматическим справочникам, а к обширному массиву текстов в разных функциональных стилях. Контрастивные исследования (Б. К. Берген, Й. Нергор-Серенсен, Е. М. Вольф, О. В. Клименко, А. Талески, Г. В. Федюнева и др.) получили широкое распространение на современном этапе развития лингвистической науки. Они нацелены на сопоставление языковых явлений в двух и более языках, посредством чего сравниваются элементы систем разных языков с приведением их характеристик, свойств, особенностей функционирования. Такой подход позволяет выявить корреляты и несоответствия в языковых системах на различных их уровнях и таким образом комплексно проанализировать сложившиеся в исследуемых языках дейктические системы.

Н. В. Михалькова

ПРАГМАТИКА ПОСТРОЕНИЯ ИЕРОГЛИФИЧЕСКИХ ЗНАКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Иероглифические знаки китайского языка представляют собой сложные построения, состоящие из семантически, синтаксически и прагматически выверенных элементов. Триединство значения языкового знака и его конститuentов, а также огромная подсистема графем позволяют носителям китайского языка успешно решать множество номинативных и словообразовательных задач. Так, например, иероглиф 男 *nán* ‘мужчина; мужской’, представляет собой комбинацию двух графем 田 *tián* ‘поле’ и 力 *lì* ‘сила’. Такое сочетание составляющих может быть объяснено тем, что в Древнем Китае ответственность за выполнение сельскохозяйственных работ лежала на плечах мужчин, соответственно в языковом сознании китайцев мужчина (男) являлся основной силой (力) для работы в поле (田).

Прагматический аспект построения иероглифического знака в китайском языке оказывается наиболее релевантным в случаях, когда необходимо выразить значение некоторого множества лиц. Так, в русском языке, например, отсутствуют гендерно дифференцированные значения местоимения второго лица множественного числа *они*, а также инклюзивное местоимение первого лица множественного числа *мы*. *Они* может включать как мужчин и женщин, так и группы только мужчин или только женщин. В китайском языке письменный знак имеет различия. Так, местоимения 他们 и 她们 имеют как одинаковое произношение *tāmen*, так и сходное значение ‘они’. Иероглифически знаки отличаются только радикалом: в первом случае радикал *человек*, второй знак включает ключевой компонент *женщина*. При этом местоимение 他们, в составе которого присутствует элемент *человек*,

может указывать не только на мужчину, но и на некое лицо, которое говорящий неточно определяет по признаку пола. В то время как местоимение 她们 показывает исключительно женщин в составе описываемого иероглифом коллектива. Следует отметить, что в современном китайском языке все больше и больше стираются данные различия, что обусловлено вероятно складывающейся в стране и мире гендерной ситуацией, влияющей на функционирование вышеназванных знаков.

Следует отметить, что графема 男 nán ‘мужчина; мужской’ значительно менее релевантна в качестве компонента в составе сложных знаков, нежели 女 nǚ ‘женщина’. При этом если, например, носитель китайского языка хочет выразить значение ‘приставать, флиртовать, надоедать кому-либо’, он может использовать несколько иероглифов, в частности 调情 tiáoqíng, 卖俏 màiqiào, однако только состав иероглифа 嫖 piáo напрямую «показывает» указанное значение, так как состоит из двух компонентов 男 nán ‘мужчина; мужской’ между которыми имеет место элемент 女 nǚ ‘женщина’. Согласно данным исследований китайских ученых У. Чаньюна и Яо Юньчжу, среди 70 употребительных сложных иероглифов, имеющих в своей структуре ключ 女 nǚ ‘женщина’, найдется более 10 знаков, указывающих или на предосудительное, противоречащее нормам морали нравственное поведение (妒 dù ‘завидовать, ревновать’ и т.д.), или на предосудительную внебрачную связь между мужчиной и женщиной (奸 jiān ‘развратничать, прелюбодействовать’ и т.д.).

Относительно иклюдзивного мы в китайском языке существуют два иероглифических знака, позволяющих выразить значение объединенного неопределенного множества 我们 и 咱们. Иероглифы 我们 означают, что говорящий не включает слушающего адресата в состав коллектива, о котором идет речь, в то время как 咱们 позволяет это сделать.

Прагматика построения иероглифического знака прослеживается не только в области местоимений, но и отдельных категорий имени существительного. Так, одна из фундаментальных философских и логических операций определения количества объектов окружающей человека действительности в китайском языке находит свое специфическое языковое преломление. Первое, что необходимо отметить: в сознании носителей китайского языка описание количества идет по линии «множество – единичность», нежели «единичность – множество», как это имеет место быть, например, в русском языке. В данном случае любой объект априори мыслится как некоторое неопределенное множество, и только при необходимости выделить единичность, появляются соответствующие средства, в частности счетные слова, которые при этом семантически связаны с описываемой лексемой.

Так, например, при описании количества деревьев носитель китайского языка может сказать 一棵树, используя при этом знак, состоящий из трех компонентов, с необходимым комбинированием его и счетного слова для выделения единичного объекта, а может использовать знак 木, графически

отображающий единичность, по сравнению, например, со знаками 森 или 林, что достаточно часто используется в социальных рекламах в Китае, например, в рекламе в защиту от вырубки лесов присутствует такая надпись: 森林木十. Графически в иероглифах заложено исчисление от трех графем в значении дерева (森), до одной (木).

Одним из наиболее ярких проявлений действия прагматики в построении знака является диалектное варьирование его компонентов, например, основной диалект китайского языка путунхуа включает знаки, именующие процесс защиты: 亢 (крыша + спокойствие), 抗 (рука + крыша + спокойствие). однако в диалекте у (吴) данный набор графем изменен: опущен компонент 扌, означающий 'рука', добавлен компонент 阝 'ограда', полученный в результате иероглифический знак выглядит следующим образом: 園 (ограда + крыша + спокойствие).

Таким образом, прагматика как неотъемлемое свойство знака, пронизывает не только значение конечного конструкта, но и играет важную роль на этапе выбора элементов получаемого в результате иероглифа.

Ю. В. Мишурная

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОЛИТИКИ НАЦИОНАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

Период конца XX – начала XXI века в развитии современного турецкого языка характеризуется разноректорными процессами и тенденциями. С одной стороны, тенденция интернационализации и активное пополнения лексического фонда иноязычными заимствованиями, главным образом англо-американизмами, а с другой – тенденция национализации, которая продиктована особенностями языковой политики турецкого государства и выражается в форме «языкового пуризма».

Дж. Томас определяет языковой пуризм как «стремление со стороны языкового сообщества (или его части) уберечь язык (или избавить его) от предполагаемых иноязычных или других нежелательных элементов (включая слова, созданные в диалектах, в языке отдельных социальных групп и языковых стилей). Он может проявляться на всех уровнях языка, но, в основном, в его лексическом составе».

В Турции языковой пуризм как проявление национализма нашел свое выражение в языковой реформе, которая была тесно связана с революцией 1923 года и сопровождалась серией светских реформ, направленных на ликвидацию средневековых пережитков в государственном строе и быту. Суть языковой реформы, начало которой было положено реформой алфавита (замена арабской графики латиницей), которая осуществлялась созданным в 1932 году Турецким лингвистическим обществом, заключалась в перестройке турецкого литературного языка и ликвидации разрыва между литературным османским и народно-разговорным турецким языком. Для дости-

жения этой цели осуществлялась замена арабской и персидской лексики турецкими словами и словосочетаниями. Замещение старых арабо-персидских заимствований развивалось по следующим направлениям.

1. Актуализация древних турецких (тюркских) слов.
2. Введение диалектизмов в литературный и административный языки.
3. Создание новых слов морфологическим способом (в основном через аффиксацию).
4. «Туркизация» иностранных слов.
5. Создание новых слов путем композиции.

На современном этапе развития турецкого языка в рамках языковой политики государства и при поддержке правящих кругов Турции Турецкое лингвистическое общество активно продолжает свою деятельность, направленную на очищение национального языка от наплыва западноевропейских заимствований, в первую очередь из английского языка. Проанализировав Словарь иностранных слов турецкого языка (*Türkçe'deki yabancı sözcükler sözlüğü*, 2012), созданный учеными-лингвистами Турецкого лингвистического общества под редакцией Али Пюскюллю-оглу, можно сделать вывод, что процесс национализации современного турецкого языка основан на тех же принципах, что и при борьбе с арабизмами и иранизмами, главным образом «тюркизация» иностранных слов и активизация собственных словообразовательных средств.

1. «Тюркизация» заимствованных слов предполагает адаптацию к фонетико-графической, орфографической и морфологической системам языка, а также способность заимствованного слова вступать в систему словообразования и служить производящей основой для образования новых слов. Так, например, от заимствованного из английского языка слова *slogan* способом аффиксации происходит образование новых производных лексем: *slogan – slogan-ci; slogan – slogan-laş-mak – slogan-laş-tır-mak – slogan-laş-tır-il-mak*, а также использование данного слова как элемента аналитического способа словообразования по модели «заимствованное слово + турецкий словообразовательный глагол *etmek*» – *slogan etmek*.

2. Активизация собственных словообразовательных средств предполагает:

а) актуализацию аффиксации как активного способа турецкого словообразования. Примером может служить использование словообразовательного аффикса *-ci* со значением деятеля для образования существительного *savuncu* ‘защитник’ от глагола *savunmak* ‘защищать’ для замены англицизма *bek* (от англ. *back*) со значением ‘игрок защиты в командных видах спорта’;

б) замену заимствованных слов собственными языковыми композитами. Например, соединяя вместе турецкие слова *çok* ‘много’ и причастие настоящего времени *satar* ‘продающийся’, образованного от глагола *satmak* ‘продавать’ при помощи аффикса *-ar* путем словообразовательного калькирования происходит замена английского заимствования *bestseller* (от англ. *bestseller*) на собственно турецкое слово *çok satar*.

3. Замена заимствованных языковых единиц описательными наименованиями. Использование вместо английского слова *blog* (от англ. *blog*) двусловного описательного оборота *internet günlüğü* со значением 'дневник в Интернете', *trekking* (от англ. *trekking*) – *doğa yürüyüşü* 'пеший туризм' и вместо слова *selfie* (от англ. *selfie*) использование наименования *kendi çekim* в значении 'самосъёмка'.

Таким образом, политика очищения турецкого языка была заложена в период становления независимой Турецкой Республики и была тесно связана с языковой реформой, направленной на независимость турецкого языка и избавления от арабо-персидских заимствований. На современном этапе национализация турецкого языка проявляется в «туркизации» заимствованных слов и активизации собственно языковых словообразовательных средств для очищения от западноевропейских заимствований, прежде всего, из английского языка как языка международной коммуникации.

Т. Н. Стреха

ЧЕРТЫ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОГО «МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА» В ТВОРЧЕСТВЕ МО ЯНЯ

В конце XX века творчество европейских и латиноамериканских писателей оказало значительное влияние на китайскую литературу. Все больше ощущалось стремление писателей Поднебесной перенимать опыт западных литераторов, учиться у них искусству свободомыслия. Мо Янь, как один из наиболее ярких представителей современной китайской литературы, не является исключением. Как отмечает сам автор, значительное воздействие на становление его творчества оказали такие писатели, как У. Фолкнер, Г. Г. Маркес, Ф. Кафка, Х. Л. Борхес, П. Уайт, М. Горький, А. С. Пушкин, М. А. Шолохов, Н. В. Гоголь и др., в одном из интервью Мо Янь сказал: «В начале 80-х годов, столкнувшись с зарубежной литературой, прочитав “Шум и ярость” Уильяма Фолкнера, “Сто лет одиночества” Габриэля Гарсиа Маркеса, “Превращение” Франса Кафки, “Снежную страну” Ясунари Кавабаты, я словно очнулся от сна. До этого я и не предполагал, что можно так писать».

Детство и юность Мо Яня и Г. Маркеса пришлось на гражданскую войну и революционные события, что не могло не оставить отпечаток на их творческом методе. Подобно тому как Г. Г. Маркес размещал события своих произведений в городке Макондо, Мо Янь избрал местом действия родной Гаоми, который наполнил мифами и легендами, услышанными от деревенских жителей, создает в нем собственный литературный мир. Как и писатель-латиноамериканец, Мо Янь черпал вдохновение в детских воспоминаниях, в рассказах жителей его родной деревушки, он говорил: «Я слышал много рассказов, передаваемых из уст в уста в моем родном краю. В минуты отдыха, когда крестьяне возделывали поля, старики, бывало, садились на камни и начинали рассказывать разные истории. Кто-то мог сказать, что

в 1937 году именно на этом самом месте японский солдат убил их сельчанина или же наоборот, и пуля прошла сквозь него, оставив огромную, зияющую дыру в животе. На следующий день другой старик мог пересказать эту историю иначе и так далее. Каждый раз к этой истории добавлялось что-то новое. Чем больше пересказывали, тем богаче она становилась, а ее образы – ярче. Постепенно история переходила в миф». Также в произведениях Мо Яня находят отражение следующие латиноамериканского «магического реализма».

- Мифологическая основа произведения: китайский писатель нередко использует китайские традиционные мифологические образы: Тайсуй (бог времени и покровитель Юпитера), Ло-ван (владыка ада в китайской мифологии), Паньгуань (служащий при владыке подземного царства, ведет учет жизни и смерти), Луань (мифическая птица с ярким пятицветным оперением), Нечжа (мифологический персонаж, мальчик-воин), Цилинь («мифический зверь, изображаемый в виде однорогого оленя, покрытого пластинами, является предвестником счастливых событий»), Гун Гун («божество Воды в китайской мифологии»), Гуаньинь («богиня милосердия в китайской мифологии»), Чан Э (в китайской мифологии богиня луны).

- Неярко выраженное личностное начало героев: они выступают в качестве носителей коллективного мифологического сознания. В романе «Большая грудь, широкий зад» члены семьи Шаньгуаней отражают историю Китая XX века: дочери Шаньгунь Лу выбирают себе мужей, которые являются олицетворением событий происходивших в Поднебесной: Ша Юэлян, муж старшей сестры (гоминдановский национализм), Сыма Ку (антияпонское сопротивление), Бессловесный Сунь (партизанские отряды), Лу Личжэнь (коммунизм), Шаньгуань Няньди (западное влияние), Шаньгуань Цюди (правая партия), Сыма Тин (коллорабационизм), Сыма Ку (противостояние между коммунистами и националистами) и т.п. Единственный сын Шангуань Цзиньтун, ребенок шведского пастора и китайки, Запада и Востока, олицетворяет китайский народ, на который оказала влияние европейская культура, но так и не сумевший оторваться от «материнской груди», традиций старого Китая. Сам Мо Янь говорил: «В глубине души каждого современного китайского интеллигента кроется маленький Цзиньтун». Так же, как и в произведении «Большая грудь, широкий зад», действующие лица являются обобщенными образами: Хуан Тун (народное ополчение), Лань Цзэфан (создание кооперативов), Лань Лянь (крестьяне-единоличники), Симэнь Цзилун (ревкомы, партийные организации), Пан Ху (корейская война) и т.п. В романе «Страна вина» герои олицетворяют один из главных китайских пороков – одержимость пищей и вином.

- Переплетение фантастического и обыденного: в романах Мо Яня магические элементы – перерождения Симэнь Нао, превращение Шаньгуань Линди в Птицу-оборотня, как и в других произведениях «магического реализма» не воспринимаются героями как необычное, они переплетаются с реальными событиями, такими как гражданская война, земельные реформы, партизанское сопротивление и т.п.

- Искажение течения времени, нелинейность повествования: цикличность времени можно отметить в романах «Большая грудь, широкий зад» (жизнь дочерей Шаньгуань Лу, каждая из которых отражает смену политических идей в Китае) и «Устал родиться и умирать» (перерождения главного героя в различных домашних животных). В романе «Страна Вина» смещение временного пространства происходит за счет использования приема «роман в романе», в своих письмах к литературному Мо Яню, его ученик описывает события, происходящие в «Стране Вина».

- Гротескность: как и Гарсиа Маркес, Мо Янь использует гротескные образы для отображения фантастического и реального, серьезного и комического. В романе «Устал родиться и умирать» китайский писатель использует гротескные образы животных (осла, быка и т.д.) для изображения людей Китая времен аграрной реформы. В романах Мо Яня гротеск носит сатирический характер, например, для высмеивания политической идеологии страны. Описывая хунвейбинов, Мо Янь говорит: «Одной рукой держатся за борт, в другой – цитатники председателя Мао». «Некий Ли Жэньшунь из деревни Тайпинтунь в газету с драгоценным образом Председателя Мао соленую рыбу завернул. Так восемь лет получил, и сейчас на исправительных работах в госхозе Шатань». Также следует отметить, что Мо Янь часто включает себя в персонажи и использует гротеск для своего описания: «Он поразительно уродлив, ведет себя очень странно, часто рассказывает истории, засыпая на ходу, позорище всенародное»; называет себя «сумасбродный приятель», «негодник», «паршивец», «противный дьяволенок». Повседневная жизнь китайских крестьян в произведениях писателя обретает «магический колорит». Так же, как и латиноамериканский писатель, Мо Янь считает, сама действительность является необыкновенной, фантастической, поэтому для адекватного описания реальности необходимо изображать бытовую жизнь сквозь призму магических элементов.

Таким образом, сходя из всего вышенаписанного, можно отметить, что на творчество Мо Яня так же, как и на Габриэля Гарсиа Маркеса, повлияли следующие факторы:

- произведения европейских и североамериканских авторов, в особенности Фолкнера и Кафки;
- детские воспоминания, истории, передававшиеся в китайских деревнях из поколения в поколение;
- воспоминания, об исторических событиях (революции, гражданские войны), пришедшихся на детство и юность авторов;

Произведения Мо Яня обладают специфическими чертами, присущими «магическому реализму» Г. Г. Маркеса, такими как:

- действующие лица являются носителями коллективного мифологического сознания;
- соединение магических элементов с действительностью;
- цикличность и нелинейность времени;
- гротескность.

СРЕДСТВА СВЯЗИ В ТЕКСТЕ КАК МАРКЕРЫ РАЗЛИЧНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ТИПОВ ТЕКСТОВ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Текст, как монологическое высказывание, представляет собой целостное речевое произведение, которое обычно имеет трехчастную структуру – зачин, основную часть (развертывание мысли) и концовку, где каждый из компонентов композиции имеет свои особенности (Балашова, 2005).

Структурная целостность заключается в наличии в тексте многочисленных внешних сигналов связей между предложениями, которые активно участвуют в установлении левосторонних (анафорических) и правосторонних (катафорических) связей между предложениями, составляющими сверхфразовое единство, тем самым выполняя текстообразующую функцию (Филиппов, 2003).

При выделении формальных языковых средств выражения связности текста, которые имеют в тексте графическое отображение, осуществляется выделение его логической схемы, которая представлена в виде цепочек хода мысли, или логических цепочек, языковым средством выражения которой являются пограничные средства связи текста. Данные языковые связки не зависят от индивидуального значения текста (например, 因为、所以、我觉得、我看、先……然后, 和、而且、如果……就、以前、以后 и т.д.), однако позволяют читателю понять логику развертывания мысли (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Средства связи текстов китайского языка

Лексические	повторение одинаковых или семантически близких понятий, а также различные виды слов-заместителей	这(个)人, 那(个)姑娘, 那儿, 这儿, 他, 她, 它, 他们, 它们
Грамматические	степени сравнения, вводные конструкции, синтаксический параллелизм	第一、第二、第三、总之。 对……来说 我觉得 我看 一边喝茶, 一边聊天儿 又漂亮, 又聪明 不是老师, 是学生
Семантические	единое семантическое поле, порядок следования предложений	昨天, 今天, 明天 以前, 现在, 以后 早上, 中午, 晚上 и т.д.
Пограничные	союзы, частицы, предлоги, наречия, междометия, словосочетания-скрепы	和; 跟; 或者; 但是; 可是; 因为; 所以; 如果; …的时候; 从…回/到/ 去/来; 而且; 还是; 到…来/去; …, 包括…; 从…开始…; 吧; 吗; 呢; 了; 的; 地; 得; 着; 过; 在;

		给; 对; 由; 根据; 从; 向; 往; 不; 没; 都; 也; 很; 真; 太; 还; 非常; 挺; 最; 更; 又; 再; 很多; 很少; 不多; 不少; 像; 不过; 差不多; 正在; 就; 才; 以后; 以前; 比如; 刚(才); 马上; 一会儿; 从来; 终于; 已经; 总是; 经常; 有时; 从来(不); 只; 一起; 原来; 一定; 极(了); 一共; 完全; 比较; 首先; 最后; 互相; 好像 先…然后…; 先…再…; 一边…一边; 又…又…; 有的…有的…; 有时…有时…; 因为…所以; 如果…就; 虽然…但是…; 不但…而且…; 了…就… (了); 只要…就…; 除了…以外; 无论…都…
Графические	знаки препинания	, . : ! — : “ ” «»

На начальном этапе обучения чтению, согласно Типовой учебной программе для высших учебных заведений («Иностранный язык»), необходимыми для овладения являются основные функциональные типы текстов и их структура, каждый из которых обладает своими специфическими функциональными характеристиками (Балашова, 2005). Каждому из функциональных типов текстов присущи специфические *средства связи*, являющиеся маркерами, знание и идентификация которых способствует процессу понимания связного высказывания (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Мегафрейм «функциональные типы текстов»

Фрейм	Цель 目的	Основные характеристики 主要特征	Грамматические средства 语法	Средства связи 链接方式
Текст-описание 描写类型	Перечисление признаков, свойств, элементов предмета речи; указание на его принадлежность к классу предметов; указание на назначение предмета, способы и области его функционирования	1) представление о предмете в целом дается в начале или в конце; 2) детализация главного проводится с учетом смысловой значимости деталей; 3) использование приемов сравнения, аналогии, противопоставления	Простые предложения: а) с прямым порядком слов; б) с предикатами, выраженными глаголами во вневременном значении и прилагательными, имеющими определительные характеристики	或者; 除了…以外; 一边…一边; 有的…有的…; 又…又…; 有时…有时…; 不但…而且…; …, 包括…; 从…开始… 很; 真; 太; 还; 非常; 挺; 最; 更; 像; 和 (跟) ……一样; 差不多; 比如; 从来; 总是; 经常; 有时; 从来(不); 只; 原来; 极(了); 完全; 比较; 好像; 很多; 很少; 不多; 不少; 之一 и т.п.

Текст-повествование 叙述类型	Рассказ о событии с показом его хода в развитии, с выделением основных (узловых) фактов и показом их взаимосвязи.	1) соблюдается логическая последовательность; 2) подчеркивается динамизм, смена событий; 3) композиция хронологизирована	Простые предложения: а) с предикатом, выраженным глаголом; б) с грамматическими и синтаксическими средствами, подчеркивающим и характер и смену событий; в) с причинно-следственной и временной обусловленностью	...的时候; 除了...以外; 先...然后...; 首先; 最后; 以后; 以前; 然后; 一边...一边; 从...回/到/去/来; 先...再...; 了... 就...(了); 到...来/去; 刚(才); 马上; 一会儿; 从来; 终于; 已经; 又; 再 и т.п.
Текст-рассуждение 议论类型	Исследование сущностных свойств предметов и явлений, обоснование их взаимосвязи.	1) имеются аргументы (суждения, которые обосновывают правильность тезиса), тезис (положение, которое доказывается), и демонстрация (способ доказательства); 2) используются размышления, умозаключения, пояснения; 3) смысловые части высказывания приводятся в логической последовательности; 4) все, не относящееся к доказательству, опускается	Простые широко распространенные и сложные предложения (с обстоятельством или обстоятельственными придаточными причины, следствия, цели)	第一、第二、第三、 总之。 对.....来说 我觉得 我看 и т.п. 只要...就...; 除了...以外; 无论...都... 一边...一边; 又...又...; 有的...有的...; 有时...有时...; 因为...所以; 如果...就; 虽然...但是...; 不但...而且...

В процессе осуществления анализа структурной целостности текста происходит *языковое и смысловое прогнозирование и установление смысловых связей между его смысловыми звеньями*, которые являются предшествующими смыслоформулированию как завершающему элементу процесса понимания. В процессе чтения поток письменной речи расчленяется на отдельные, связанные по смыслу комплексы (Клычникова, 1983), обучающийся воспринимает связи слов и словосочетаний, частей сложных предложений между собой.

Осознание структурной целостности текста, а также средств ее выражения очень важны в процессе обучения чтению на китайском языке, так как они выступают в качестве внешних и внутренних опор, позволяющих выстроить содержательную и фактическую стороны высказывания, а также снимают языковые трудности, ведущие к возникновению трудностей понимания.

Н. А. Хассан Шали, Т. В. Шахзад

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ УЧАЩИМИСЯ

С момента установления дипломатических отношений между Республикой Беларусь и Исламской Республикой Иран появилась необходимость в подготовке специалистов со знанием языка, культуры и истории Ирана. В сентябре 1997 г. на факультете международных отношений БГУ была открыта кафедра восточных языков (сегодня – кафедра языкознания и страноведения Востока), где с 1999 г. началось преподавание персидского языка. Также в Республике Беларусь были созданы центры персидского языка на базе МГЛУ, БГУ, БГПУ, БГЭУ. В МГЛУ центр персидского языка и культуры был открыт в 2008 г. В 2010 г. был открыт центр ирановедения на факультете международных отношений БГУ. В 2013 г. центр персидского языка и культуры открылся в БГЭУ. В 2014 г. центр ирановедения и изучения персидского языка был открыт в БГПУ. В центрах ирановедения проводятся курсы персидского языка, а также памятные и праздничные вечера для знакомства жителей нашей страны с известнейшими писателями и деятелями культуры Ирана, с национальными праздниками и традициями. В рамках данного доклада будет рассмотрен вопрос изучения персидского языка в Республике Беларусь.

Изучение персидского языка русскоговорящими студентами имеет свои особенности. Во-первых, алфавит и использование другого вида письменности (визи) по сравнению с русским и белорусским языками. Во-вторых, структура предложения, когда глагол стоит в конце предложения, а порядок слов определяет смысл написанного и сказанного. В-третьих, грамматика, которая отличается от грамматики русского и белорусского языков, а также от других европейских языков. В-четвертых, отличия литературного и разговорного языков.

Среди студентов, изучающих персидский язык, а также слушателей курсов персидского языка (МГЛУ, ФМО БГУ, курсы БГПУ) было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие 73 студента. Анкета помогла определить те трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении незнакомого им языка. Результаты анкетирования показали, что у изучающих персидский язык возникают трудности при рассмотрении следующих тем.

1. Алфавит (15 человек – 20,5 %). Причины: несколько букв для одного звука.

2. Фонетика (17 человек – 23,3 %). Причины: в русском языке нет аналогов согласных: ه [h]; ق، غ [q]; в персидском языке есть краткий гласный [َ], который не имеет аналога в русском языке; трудно воспринимать речь на слух; разные диалекты в персидском языке.

3. Лексика (27 человек – 37 %). Причины: трудно запоминать новые слова.

4. Грамматика (24 человека – 33 %). Причины: отличие русского и других европейских языков от персидского, другой порядок слов.

В грамматике наиболее трудными представляются следующие части речи:

1) глагол (55 человека – 75,3 %). Причины: много времен, трудности в запоминании времен и основ глаголов; специфическая форма образования глаголов.

2) предлог (18 человек – 24,7 %);

3) наречие (10 человек – 14%);

4) прилагательное (9 человек – 12 %). Причина: трудности при употреблении степеней сравнения. Имя прилагательное в персидском языке, в отличие от русского языка, стоит после существительных и присоединяется посредством изафета. Например: گل زیبا [gol-e zibā] --> красивый цветок. При образовании сравнительной степени прилагательного добавляется суффикс تر [tar] после прилагательного: این گل از آن گل زیباتر است. [in gol az ān gol zibātar ast]. --> Этот цветок красивее, чем тот цветок. Для образования превосходной степени прилагательного добавляется суффикс ترین [tarin]. В персидском языке превосходная степень имен прилагательных, в отличие от остальных прилагательных, пишется перед существительным и без изафета. Например: گل زیباترین [zibātarin gol] --> самый красивый цветок;

5) междометие (4 человека – 5,5 %);

6) союз (3 человека – 4,1 %);

7) частица (2 человека – 4 %);

8) числительное (4 человека – 5,5 %);

9) существительное (8 человек – 11 %). Причины: разные формы множественного числа (персидские и арабские). Суффикс ها [hā] персидский суффикс множественного числа неодушевленных существительных. Например: تقویم [taqvim] календарь --> تقویم ها [taqvim'hā] календари. Он также присоединяется к одушевленным существительным (менее официальный). Например: استاد [ostād] преподаватель --> استاد ها [ostād'hā] преподаватели. Для образования множественного числа одушевленных имен существительных в официальной речи используются арабские суффиксы, в том числе: суффикс ان [ān] --> استادان [ostādān] преподаватели; суффикс ات [āt] --> سوالات [soālāt] вопросы. Помимо этого, часто используется арабское «ломанное» множественное число – منطقه [mantaqe] район --> مناطق [manāteq] районы.

При формировании навыков речи у студентов возникли следующие трудности.

1. Чтение (13 человек – 17,8 %). Причины: новые буквы; мало практики.

2. Письмо (13 человек – 17,8 %). Причины: Несколько букв для одного звука. Наличие гласных звуков: $\bar{a}$ / آ (долгий гласный [ā]); $\bar{u}$ / او (долгий гласный [u:]); $\bar{i}$ / ای (долгий гласный [i:]); $\bar{a}$ (краткий гласный [a]); $\bar{e}$ (краткий гласный [e]); $\bar{o}$ (краткий гласный [o]).

3. Разговорная речь (26 человек – 36,6 %). Причины: различие книжного и разговорного языков.

4. Аудирование (25 человек – 34,2 %). Причины: различие книжного и разговорного языков, трудности при восприятии речи на слух; наличие диалектов персидского языка; мало практики.

Следует отметить, что одинаковые проблемы возникают как у студентов первого, так и у студентов четвертого курсов. Например, Т. В. Шахзад, аспирант исторического факультета БГУ, слушатель курсов персидского языка четвертого года обучения Центра ирановедения и изучения персидского языка БГПУ, отмечает следующие проблемы, которые возникли у нее при изучении языка. Первое, с чем она столкнулась, и сталкиваются все студенты, – написание букв. Каждая буква персидского алфавита имеет несколько позиций в слове и для каждой позиции имеются свои правила написания. Алфавит состоит из 32 букв, большинство из которых соединяются с предыдущими и последующими и имеют краткую и полную формы. Краткие формы пишутся в начале и середине слова, полные формы пишутся в конце слова. Семь букв могут соединяться только с предыдущими: $\bar{a}$ [a]; $\bar{d}$ [d]; $\bar{z}$ [z]; $\bar{r}$ [r]; $\bar{z}$ [z]; $\bar{z}$ [ž]; $\bar{v}$ [v].

Несколько букв для одного звука: ط، ت – звук [t]; ص، س، ث – звук [s]; ه، ح – звук [h]; ظ، ز، ذ – звук [z]; ق، غ – звук [q]. Персидский алфавит заимствован из арабского языка, в котором приведенные выше буквы различаются по произношению. В фарси они произносятся абсолютно одинаково. Трудности вызывает грамотное написание слова. Следует отметить, что в персидском алфавите существуют 4 буквы, которых нет в арабском языке: پ [p]; چ [č]; ژ [ž]; گ [g]. Кроме этого, некоторые буквы имеют общую основу, но разное положение диакритических точек, что первое время приводит к путанице. Например: ب [b], پ [p], ت [t], ث [s]; ج [đ / дж], چ [č], ح [h], خ [kh / x]; ر [r], ز [z], ژ [ž / ж]. Также определенные трудности вызвало произношение звуков. Имеются в фарси звуки, которых нет в русском языке – غ، ق [q], ح، ه [h]. Добиться результата в данном случае можно только тренировкой их произношения. Понадобилось некоторое время, чтобы привыкнуть к структуре предложения: структура предложения часто строилась по принципу русского и белорусского языков, а не персидского, где глагол стоит в конце предложения. Грамматика фарси вызывала трудности в начале изучения разных частей речи. Это легко устранялось практикой. Большие проблемы первое время вызывала техника чтения. На данный момент труднее всего дается разговор на персидском и понимание того, что говорит собеседник.

Для улучшения понимания персидского языка можно порекомендовать следующее – слушать радио (музыку, смотреть фильмы), говорить с носи-

телями, учить полезные фразы (часто помогает заучивание конструкций и устойчивых выражений). Для облегчения запоминания времен глаголов можно попробовать найти аналогии в других языках, например, в английском. Для формирования навыков письма необходимо больше внимания уделить переписыванию текстов, прописыванию наиболее сложных для запоминания слов. Для улучшения навыков речи необходимо практиковаться в чтении текстов – работать с одним текстом до приобретения скорости и четкого произношения, а только потом переходить к более сложным текстам. Только регулярная практика персидского языка поможет устранить недостатки, возникающие при его изучении.

Приведенные данные могут быть использованы для улучшения методики преподавания персидского языка среди русскоговорящих студентов.

А. И. Храмцова

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ ДВИЖЕНИЯ ВВЕРХ/ВНИЗ В КОРЕЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Категория движения в пространстве издавна привлекает лингвистов. Являясь важной составляющей мировосприятия, данная категория представлена практически в каждом языке и имеет как универсальные средства выражения, так и специфические для каждого языка.

В корейском языке выражение движения в целом имеет ряд отличительных черт в сопоставлении с русским языком. Рассмотрим движение вверх и вниз. Для обозначения движения, направленного вверх или вниз, во многих случаях используются глаголы *오르다 oreuda* ‘подниматься’ и *내리다 naerida* ‘спускаться’. Данные глаголы используются в составе сложно-производных глаголов, где одна часть указывает на направление движения (*오르다 – 내리다*), а вторая часть – на само движение (*가다 – 오다*). Например, *올라가다 – 올라오다 olla-kada – olla-oda* в русском языке имеет один эквивалент ‘подниматься’, как и глагол *내려가다 – 내려오다 naeryeo-kada – naeryeo-oda* переводится как ‘спускаться’. Это можно объяснить тем, что в корейском языке движение в пространстве воспринимается с позиции говорящего, слушающего и самого объекта движения. Также имеет значение, что именно выбрано в качестве ориентира. Таким образом, глагол *가다 kada* ‘идти’ указывает на движение от определенного ориентира, в то время как глагол *오다 oda* ‘приходить’ указывает на движение по направлению к ориентир. Рассмотрим случай с движением вверх. При условии, что говорящий находится на втором этаже, а объект движения на первом, то просьба говорящего подняться к нему будет звучать как *올라오세요 olla-o-seyo*. Ориентир – говорящий. Если говорящий и объект движения находятся на одном этаже, то предложение *Поднимайтесь* будет звучать как *올라가세요 olla-ka-seyo*. Ориентиром также является говорящий.

При необходимости передачи способа движения вверх глагол с указанием на направление движения усложняется формой глагола, указывающей на образ действия 날아 오르다 *nara oreuda* ‘взлетать’, где 날다 имеет значение ‘летать’, а 오르다 ‘подниматься’. 끼어 오르다 *kkieo oreuda* ‘вскарабкаться’, 떠오르다 *tto oreuda* ‘всплывать’, 기어 오르다 *kieo oreuda* ‘взлезать’, 뛰어 오르다 *ttwio oreuda* ‘взбежать’. В русском языке направление движения вверх задается с помощью производных глаголов с приставкой *вз-(вс-)* (*взбегать, взлетать, всплывать*). При передаче семантики движения вниз используется глагол 내리다 *naerida* ‘спускаться’ с формой глагола образа действия 날아 내리다 *nara naerida* ‘слетать’, 끼어 내리다 *kkieo naerida* ‘сползать’, 기어 내리다 *kieo naerida* ‘слезать’, 뛰어 내리다 *ttwio naerida* ‘сбегать’. Как видно из примеров, в русском языке используются производные приставочные глаголы с приставкой *с-* (*слезать, сползать, сбегать*).

Глаголы, которые обозначают движение особой группы, такой как природные объекты, небесные светила, имеют другое лексическое выражение (쏟다 *sotta* ‘всходить’, 뜨다 *tteoda* ‘всходить’, 지다 *jida* ‘заходить’).

Помимо глаголов с указанием на направление движения, в корейском языке используются и другие языковые средства. Одним из них является форма творительного падежа -(으)로 *-(eu)ro*, которая присоединяется к существительному и обозначает направление 하늘로 간다 *haneul-lo kanda* ‘поднимается в небо’; существительное 위 *wi* ‘верх’ в сочетании с формой творительного падежа образует сочетание со значением движения вверх 위로 가다 *wi-ro kada* ‘двигаться (идти) вверх’. Для передачи движения вниз используется послелог 밑 *mit* ‘под’, 밑으로 가다 *mit-euro kada* ‘двигаться (идти) вниз’.

В корейском языке есть интересный случай употребления глаголов 오르다 *oreuda* ‘подниматься’ и 내리다 *naerida* ‘спускаться’. Данными глаголами корейцы передают значение ‘ехать в родной город’, ‘приезжать из родного города’, в целом движение из или в столицу. Географически Сеул, столица Республики Корея, расположена в северной части страны. Если кто-то едет в родной город, то по карте это движение вниз, поэтому используют глагол 내리다 *naerida* ‘спускаться’. 고향으로 내려갔어요 ‘Уехал в родной город’. Если же кто-либо приезжает из родного города, то движение происходит вверх по карте. 할머니께서 올라오셨어요 ‘Бабушка приехала’.

Таким образом, движение вверх/вниз в корейском языке передается с помощью глаголов с семантикой направления вверх/вниз, существительными в форме творительного падежа со значением направления. В русском языке семантика движения вверх/вниз в основном передается с помощью производных приставочных глаголов.

Круглый стол
«ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕЙ КЛАССИЧЕСКОЙ
И СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

В. В. Буткевич, О. В. Толкачева

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
ПО ТЕМЕ «МОЯ МАЛАЯ РОДИНА»

В настоящее время проблема гражданского воспитания учащихся актуализируется в контексте трансформационных процессов в обществе, цифровизации образования, усилением взаимопроникновения культур и т.п.

Становление гражданственности как качества личности определяется как субъективными усилиями педагогов, родителей, общественных организаций, так и объективными условиями функционирования общества – особенностями государственного устройства, уровнем правовой, политической, нравственной культуры общества.

2018, 2019 годы в Республике Беларусь проходят под знаком Года малой Родины, в рамках чего на базе городских ресурсных центров по воспитательной работе были проведены открытая очно-заочная научно-практическая конференция с международным участием «На благо Родины и человека!» (ресурсный центр ГУО «Средняя школа № 68», Минск); ежегодная Международная конференция «Личность в истории: Г. К. Жуков и его роль в переломных сражениях Великой Отечественной войны» (ресурсный центр ГУО «Средняя школа № 83», Минск); открытая конференция «Духовность. Нравственность. Традиции» (ресурсный центр ГУО «Средняя школа № 66», Минск); городской интернет-конкурс по правовому воспитанию «От правовой грамотности – к гражданской ответственности» (ресурсный центр ГУО «Средняя школа № 205», Минск); осуществлялась работа клуба «Молодой избиратель» (ресурсный центр ГУО «Гимназия № 31», Минск).

28.02.2018 состоялась II открытая очно-заочная научно-практическая конференция «На благо Родины и человека!» для учащихся классов правовой направленности (кадетских классов) с международным участием. Работа секции «Жизнь Родине – честь никому» была посвящена Году малой Родины. В данной секции были представлены такие работы, как «Бой у деревни Красная долина в 1943 году. Увековечение памяти павших в 2017 году» Кривенковой Татьяны, учащейся 9 класс ГУО «Гомельское кадетское училище»; «Школа, которой я горжусь!» В. Бирули, А. Величко, учащихся 11 класса ГУО «Средняя школа № 68» (Минск); «Она – настоящий герой! (О. В. Корнюшко – участница Борисовского патриотического подполья)» В. Пономаренко, учащейся 10 класса ГУО «Средняя школа № 22» (Борисов); «Семья Мишиных 100 лет на защите Отечества» Мишина Александра, учащегося ГУО «Минское городское кадетское училище № 2»; «Слущкая милиция в лицах и судьбах» Попко Елизаветы, учащейся 11 класса ГУО «Минское областное кадетское училище»; «Герои мирного времени Пинска»

Кохно Евгения, учащегося 8 класса ГУО «Молотковичская средняя школа» Пинского района; «История семьи в истории моего города» Тимофеева Вячеслава, кадета 10 класса Многопрофильного кадетского корпуса имени Л. С. Дёмина (Тамбов). Также представили свои работы Железняк Татьяна (10 класс, ГУО «Средняя школа № 152», Минск) – «Из истории кадетского движения Беларуси»; Барановская Ангелина (9 класс, ГУО «Средняя школа № 152», Минск) – «Герой в моей семье»; Прохорычев Данила (11 класс ГУО «Минское областное кадетское училище») – «Мой прадед – герой войны»; Рожков Назар (9 класс ГУО «Средняя школа № 152», Минск) – Обещаю оправдать в бою оказанное мне доверие (вклад белорусских спортсменов в победу над фашизмом в годы Великой Отечественной войны); Ярмолевич Ольга (11 класс ГУО «Минское областное кадетское училище») – «Кадетство: вчера и сегодня».

В преддверии праздника Победы на базе государственного учреждения образования «Гимназия № 174» г. Минска прошла XI Международная молодежная научно-практическая конференция «Великая Отечественная война 1941–1945 годов в исторической памяти народа» (4 мая 2018 г.).

На конференции было представлено 320 работ учащихся из всех регионов Республики Беларусь. В конференции приняли участие педагоги и учащиеся школы № 1329 (Москва), школы № 37 (Москва), средней общеобразовательной школы № 583 (Санкт-Петербург), средней школы № 27 имени Э. Хиля (Смоленск) и средней школы № 32 им. С. Лавочкина (Смоленск). В рамках работы секций «Боевые действия на фронтах Второй мировой и Великой Отечественной войны», «Антифашистское сопротивление на оккупированных территориях, партизанское движение и подпольная борьба», «Великая Отечественная война в истории моей семьи» обсуждались доклады, посвященные тематике малой родины.

5 декабря 2018 года состоялась VII открытая международная научно-практическая конференция «Личность в истории: Г. К. Жуков и его роль в переломных сражениях Великой Отечественной войны». В конференции приняло участие 216 человек из России, Венесуэлы, Кубы и Беларуси. В рамках конференции работали 4 секции, на которых было представлено 72 работы учащихся. В процессе работы секции «Великая Отечественная и Вторая мировая войны: факты, явления, люди» обсуждались работы, посвященные малой родине: «Судьбы Полоцкого кадетского корпуса в годы Первой мировой войны», «Деятельность женских батальонов смерти в годы Первой мировой войны на территории Беларуси», «Уроженцы Полотчины – участники Европейского движения сопротивления в годы Первой мировой войны», «История штурма неизвестной деревни Ровное во время стратегической наступательной операции “Багратион”», «Полоцкий пересыльный лагерь “Дулаг 125”» и т.п.

Проведение «Школы Активного Гражданина» в рамках Года малой Родины предполагает последовательное формирование знаний, умений, личностных качеств, убеждений, лежащих в основе гражданской компетентности. В «Школе Активного Гражданина» формируется готовность учащихся

в будущем участвовать в общественно-политической жизни страны, выполняя гражданские роли, готовность самостоятельно принимать решения в сфере государственно-общественных отношений, нести ответственность за принятые решения и их последствия.

Выбор и приглашение субъектов сетевого взаимодействия для проведения информационных часов в рамках ШАГа определяется тематикой занятий «Преемственность поколений», «Социально-экономическое и общественно-политическое развитие Беларуси», «Сделано в Беларуси», «Беларусь спортивная», «Год малой родины в Республике Беларусь», «Горжусь своими земляками» и т.п. Для проведения мероприятий в рамках ШАГа учреждения образования приглашают представителей различных структур и организаций.

Представители военных ведомств обсуждают с учениками историю и современность белорусской армии; подвиги воинов Белорусского военного округа, совершенных в годы Великой Отечественной войны; оборонно-промышленный комплекс страны; военные средства массовой информации и т.п.

Таким образом, важными условиями реализации гражданского воспитания являются использование межпредметных, междисциплинарных связей; формирование мотивационной сферы участников; высококвалифицированный кадровый состав; функционирование единого информационного пространства сети и т.п.

Хо Сяоюй

РАЗЛИЧИЯ И СХОДСТВА БЕЛОРУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

В Китае, как и в Беларуси, большое внимание во все времена уделялось нравственному воспитанию подрастающего поколения. Традиционная модель семейной организации в Китае характеризовалась патриархальностью, патрилинейностью и патрилокальностью. Она сформировалась на основе конфуцианских представлений о семье и характере взаимоотношений между различными категориями родственников по крови и браку, культе предков и учении о сыновней почтительности.

В Китае, начиная еще с древних времен, уделялось большое внимание воспитанию детей, начиная с рождения. Покорность и смирение – два основных нравственных принципа воспитания китайцев. Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен обладать высокими нравственными качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. По сути, философу принадлежит едва ли не первая в истории человечества идея всестороннего развития личности, где преимущество перед образованностью отдается нравственному началу.

Китайцы представляли, что существуют божества, следящие за их поведением и нравами на земле. Считалось, что у каждого дома есть свой покровитель (цзаован), который оценивает поведение, труд и прилежание

членов семьи. Поэтому всем членам семьи следовало соблюдать определенные правила и ограничения: запрет на бранные слова; поступки, которые могут повредить старшим и остальным родственникам. В жилищах развешивались картинки с изображениями нравоучительных сценок, чего не было в белорусских семьях. Для достижения успешной жизни, как в китайских, так и в белорусских семьях считалось, что каждому члену семьи необходимо совершенствовать свой характер, работать над собой.

У китайского народа есть старая поговорка: «В трехлетнем возрасте видно, каким ребенок будет, когда вырастет». Именно поэтому молодые мамы в Китае начинают воспитание своих детей еще на стадии беременности. Они слушают специально подобранную музыку, разговаривают с малышом, когда он находится еще в утробе. Некоторые беременные женщины в этот период смотрят только прекрасные картины, любят красивые предметы, стараются пребывать в спокойном настроении.

После рождения ребенка у родителей прибавляется хлопот. Они покупают книги, кассеты, диски для младенцев с тем, чтобы выработать у ребенка интерес ко всему. От детей требуют покорности и исполнительности, этим воспитывают ответственность и дают знать, где твое место. Как только китайскому ребенку исполнилось семь лет, игры прекращались и начиналось нравственное воспитание, основанное на дисциплине.

Следует особо подчеркнуть, что в течение нескольких тысяч лет, на протяжении развития традиций китайского народа, очень ценилось правильное домашнее воспитание и всегда считалось, что воспитывать детей – долг родителей.

В основе нравственных отношений между членами семьи лежало уважение младших к старшим. Как правило, мальчиков воспитывали более строго, чем девочек. Их учили вежливости, нравственным песнопениям, знакомили с летоисчислением и календарем. Девочки должны были овладеть правилами ведения домашнего хозяйства, научиться быть скромными и послушными. Основой семейного воспитания являлось стремление родителей научить детей развивать нравственные качества и быть добродетельными.

Большое место в системе нравственного воспитания в Китае и Беларуси уделялось воспитанию самостоятельности. Чтобы дети стали самостоятельными, их с детства приучали к труду и правильному обращению с деньгами. В Китае родители не должны были откладывать материальные средства для будущего своих детей. Поэтому дети не надеялись на эти деньги.

Общим в основе нравственного воспитания белорусских и китайских детей было то, что детям объясняли сущность нравственных понятий: «добро» и «зло». Детей с детства приучали не рассчитывать на социальный статус своих родителей. Еще один общий важный принцип в воспитании детей – любовь и строгость со стороны членов семьи и обязанность родителей показывать образцы правильного поведения.

Следует особо отметить, что нравственное воспитание в Китае и Беларуси всегда было важным не только для детей и семьи, но также для развития общества и государства.

Круглый стол
«ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЗГЛЯД МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»

С. А. Корчицкий

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В настоящее время мы наблюдаем острый дефицит идей и отсутствие прорывных направлений в научных гуманитарных исследованиях. Не в последнюю очередь это связано с недостаточной методологической подготовленностью субъектов познавательного процесса. Проблема заключается в том, что какой бы актуальный вопрос мы не рассматривали, будь то формирование «я-концепции» в педагогике, характеристика исторической личности или даже целой эпохи в исторической науке или концептосфера в лингвистике, – везде от исследователя требуется понимание и анализ форм и модальностей сознания.

В антропогенезе сформировались различные высокие формы общественного сознания, среди которых выделяются научное, религиозное, художественное, политическое, правовое и нравственное. Как отметил известный российский педагог и философ В. В. Давыдов, «эти формы несводимы друг к другу: более того, они суверенны и какая-либо одна форма не имеет первенства среди других, хотя все они и взаимосвязаны. В разные эпохи по культурно-историческим причинам та или иная форма получала в образовании доминирующее значение, что наносило большой ущерб сознанию и мышлению молодых людей, а затем и их практическим действиям» (В. В. Давыдов, 1996). Следует добавить, что та или иная форма сознания доминировала в различные периоды не только в системе образования, но и в обществе в целом. Интеллектуальную историю человечества можно представить как путь формирования и обособления разных форм сознания и мышления. Интересно проследить развитие общественного сознания в антропогенезе с точки зрения интеграционно-дифференционных законов.

Виды сознания развиваются по пути дифференциации. При этом происходит их качественное изменение, так как первоначально они зачастую обслуживают низшие потребности, но в ходе антропогенеза работа человеческого сознания переключается на реализацию высших ценностей. Религиозное сознание явилось доминирующим видом сознания на заре цивилизации и оставалось таковым долгое время.

Ведущая роль религиозного сознания на заре человеческого развития объясняется страхом и невежеством. Высоким уровнем религиозного сознания обладали единицы (так называемое космическое сознание), в то время как общий его уровень соответствовал архаичным формам. Развитие научного сознания в антропогенезе изменило структуру религиозного сознания, сняв его архаичные формы и уточнив сферу его компетенции.

Особенно мощную экспансию религиозное сознание совершило в отношении этического и правового сознания. До сих пор часто ставится знак равенства между религией и моралью. Действительно, гетерономная мораль имеет своим источником религию и право. Первым, кто заговорил об автономной морали, был великий Сократ.

Если развитие научного и политического сознания привело к выявлению разрушительного потенциала примитивных форм религиозного мирозерцания и вызвало их конфликт с другими видами сознания, то религиозное сознание в собственном смысле слова особенно бурно развивалось в «осевое» время, как назвал Карл Ясперс период V в. до н. э. – I в. до н. э. Это время было не только периодом расцвета религиозной мысли. За эти пять столетий мир увидел две величайшие империи античного мира – империю Александра и Цезаря. Достигли своего пика два мировых языка – классический древнегреческий (IV в. до н. э.) и классическая латынь (I в. до н. э.). Философствовали величайшие умы – Сократ, Платон и Аристотель. Обращался с речами Цицерон. Писали стихи Вергилий, Гораций и Овидий. Был заложен фундамент человеческой культуры на несколько тысячелетий вперед.

В самом начале «осевого» времени индийский принц Гаутама Будда отверг авторитет священных писаний, древнеиндийских Вед, и стал основоположником первой на планете мировой религии. Причем это была религия без Бога. Основным методом достижения высшей цели – просветления – стала медитация. Таким образом, религиозная деятельность из ценностно-ориентационной превратилась в самопреобразовательную. Религия в буддизме не пересекается с правом и не противоречит научным достижениям. Будда избегал обсуждения вопросов о Боге, душе и загробном мире. Мифологическое объяснение мира уступило место самосовершенствованию и чувству гармонии. По мнению Альберта Эйнштейна, буддизм ближе всех религий стоит к ее высшей, космической, фазе, возвышаясь над религиями страха и морали. В это же время Сократ в Греции устраивает бунт против табу и открывает путь для свободного от диктата суеверий развития этического сознания. Этот бунт подхватили Платон и Аристотель, впервые в истории человечества осуществив намеченный Сократом переход к автономной морали.

В конце «осевого» времени в Вифлееме рождается иудейский мессия – Иисус. Он, в отличие от Будды, не отвергает Писания, цитирует пророков, но отказывается от их буквалистского прочтения. Иисус нарушает субботу, протестует против лицемерного духовенства, дает известное определение Богу («Бог есть любовь»), переводя религию в ранг интимного переживания, заданной модальности чувственной сферы личности. Создается впечатление, что религия с приходом Иисуса перестает быть самостоятельным видом сознания, уходя в чувственную ткань и становясь питательной средой для всех остальных видов сознания. Религия превращается в религиозность. Безусловно, Будда, Сократ и Христос – величайшие носители Мирового духа в истории человечества. Их бунт позволил развиваться человеческому сознанию в невиданных доселе сферах.

В настоящее время религиозное сознание отражает стремления человека к раскрытию смысла мироздания, к гармонии и реализации высших ценностей человеческого бытия – единства, мира, равенства. Политическое сознание, желающее занять место религиозных верований, спекулирует ложными идентичностями. Развитие научного сознания влияет на сознание политическое. С одной стороны, это происходит косвенно в результате противостояния научного и религиозного сознания, ведущего к секуляризации общества и политики в целом. С другой стороны, ощущается прямое воздействие, связанное с процессом глобализации и построения глобального открытого общества на планете, чуждого расизму и национализму. Художественное, этическое и правовое виды сознания долгое время находятся в подчиненном положении, однако в антропогенезе приобретают самостоятельное значение, выделяясь из религиозного сознания.

О. В. Янчукович

ФАСИЛИТАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Профессиональная деятельность педагога по сути своей является творческой. Это обусловлено и особенностями предмета воспитания, и сущностью процесса обучения. В соответствии с антропологическим пониманием человек как предмет воспитания – это единственное существо в мире, находящееся в состоянии постоянного «заново-рождения» (М. К. Мамардашвили, 2002) и представляющее собой «постоянно изменяющееся соцветие возможностей, а не застывшую сумму характеристик» (К. Роджерс, 1996). Стремление к самоактуализации и реализации своих способностей (стремление развиваться в направлении все большей зрелости, компетентности и самодостаточности) выступает основным мотивом поведения индивида (К. Роджерс, 1994).

Образование призвано помочь человеку реализовать себя в полноте своих сил, сделав обучение плодотворным для самоактуализации его личности. Вслед за К. Роджерсом, подчеркнем, что эта цель достижима только в процессе значимого учения (*significant learning*), которое представляет собой не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного с его личностью. Обучение, не затрагивающее личность ученика, формально и не эффективно. Эта идея созвучна позиции К. Ясперса, согласно которой, образование призвано обеспечить индивиду возможность стать в историческом континууме человеком в самобытии. В случае распада «субстанционального воспитания» и замены его бесконечными педагогическими опытами учащиеся лишаются истинных, значительных, благородных впечатлений, которые не забываются и могут определить всю их жизнь. Чрезмерные требования в области фактического обучения заставляют учащихся напрягать силы, не формируя их сущность. Вследствие того, что учащегося дергают в разные стороны, он обнаруживает лишь

обломки традиции, но не мир, в который он мог бы с доверием вступить. Там, где знание, лишенное целостного мировоззрения, лишь правильно, оно ценится по своей технической пригодности. Оно погружается в бездонность того, что собственно говоря, никого не интересует (К. Ясперс, 2007).

Важнейшим компонентом профессиональной деятельности педагога в этой связи видится фасилитация учения (от англ. *facilitate* 'облегчать, продвигать, способствовать'). Становление педагога как субъекта фасилитации предполагает перестройку его личности и его взаимоотношений с учащимися. Обсуждая личностные образования, необходимые учителю-фасилитатору, К. Роджерс обосновывает следующие способности. Во-первых, безусловное принятие. Принять ученика – это активно выразить ему доверие и уверенность в его человеческих возможностях. Для этого педагогу необходимо культивировать в себе способность относиться к каждому человеку как к ценности, независимо от его состояния и поведения. Во-вторых, это эмпатическое понимание, или способность видеть мир другого человека и его самого так, как он сам их видит. И наконец, это конгруэнтность, или открытость переживанию, основанная на способности *быть* тем, кем действительно *являешься*, быть прозрачным и искренним в проявлении различных чувств и отношении (К. Роджерс, 2002).

Эффективным средством организации обучения, значимого для ученика, выступает установление помогающих отношений (в терминологии К. Роджерса). Это новое пространство межличностных отношений, гуманистических по сути и диалогических по форме.

Основанием фасилитирующей установки педагога в помогающих отношениях выступает понимание того, что человек стремится «быть процессом, текучестью, изменением; процессом, где рождаются потенциальные возможности, а не какой-то фиксированной целью». Поэтому, если воспринимать ученика как что-то фиксированное, уже диагностированное и классифицированное, уже сформированное в прошлом, это ограничивает возможности его развития. Если же педагог принимает ученика как находящегося в процессе становления, то усиливает, способствует реализации его потенциальных возможностей. В помогающих отношениях у обучающегося изменяется самовосприятие в сторону более тонкого понимания себя. Он становится более целостным, уверенным в себе. Он лучше себя контролирует и в силу этого становится все более похожим на того человека, каким он хотел бы быть (К. Роджерс, 2002).

Помогающие отношения пронизаны диалогом. Как средство установления отношений, диалог – это глубинное общение педагога и учащегося, это «встреча» личностей, способ события (М. М. Бахтин, 1996; М. Бубер, 1999). Именно в диалоге возникает личностное понимание собеседников, происходит их когнитивное и эмоциональное обогащение.

Резюмируя, подчеркнем: фасилитация как направление профессиональной деятельности педагога обеспечивает формирование у учащегося целостного и гармоничного видения себя, чувства личностного роста, готовности к реализации себя во всем богатстве своих возможностей.

Круглый стол «ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»

Е. А. Акуленко, В. В. Леонтьева

О СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ ЛЕКСЕМ ИНДИЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Деривация, как морфемная, так и семантическая, представляется уникальным по своей ценности способом подпитки жизненных сил любого языка. Порождение изначально вторичных языковых единиц, связанных отношениями словообразовательной либо семантической производности с исходными, сопровождает историю слов исконных и заимствованных, давних и совсем «молодых», принадлежащих стихиям стандарта и субстандарта, обслуживающих разные сферы коммуникации.

В данном исследовании объектом нашего внимания становятся лексемы индийского происхождения, закрепленные в русскоязычной лексикографической традиции, т.е. кодифицированные авторитетными словарями. Предмет исследования – возможности семантической деривации заданных лексем, которые получили признание в современной лексикографии.

Сводный корпус лексем индийского происхождения, самостоятельно отобранных нами из различных лингвистических словарей (толковых, орфографических, акцентологических и т.п.), насчитывает 102 единицы: *асана*, *Будда*, *Веды*, *деванагари*, *джут*, *йог*, *йога*, *Кришна*, *мантра*, *пижама*, *праkrit*, *рупия*, *санскрит*, *сари*, *свастика*, *урду*, *хинди*, *чакра/чакры* и т.п.

Возможности семантической деривации указанных лексем, зафиксированных в словарях, на первый взгляд, весьма ограничены. Да и сам инвентарь допускающих эту возможность лексем крайне невелик. Из общего корпуса лексем индийского происхождения как многозначные в лексикографических источниках современного русского языка подаются лишь 9 наименований (8,8 %): *гуру*, *джунгли*, *имбирь*, *карма*, *махатма*, *нирвана*, *пария*, *сахар*, *хаки*, однако отнести все 9 слов к фактам семантической деривации, произошедшей на почве русского языка, не представляется возможным. Данные специальных лингвистических словарей свидетельствуют, что лексемы *махатма*, *имбирь*, *хаки* следует исключить из поля нашего зрения, так как развитие вторичных значений названных лексем отмечается уже на базе языка-источника.

Любопытным представляется развитие семантики слова *пария* ([от тамильск. *paraiyan* – ‘барабанщик’] 1. В Южной Индии: ‘человек, принадлежащий к низшей касте (самой бесправной группе населения, лишенной возможности вхождения в другие социальные группы)’; 2. ‘Отверженный человек, отщепенец, изгой’ (Большой толковый словарь русского языка, под

ред. С. А. Кузнецова). На первый взгляд, переносное метафорическое значение данной лексемы возникло в языковом пространстве Индии, однако данные некоторых лексикографических источников позволяют нам склониться к иной версии. Так, Ф. А. Брокгауз и И. А. Ефрон в словарной статье «пария» подчеркивают, что парии «не стоят вне касты и не могут считаться самой низшей из индийских каст, как это нередко думают в Европе». Толкование лексемы *пария* в Иллюстрированном энциклопедическом словаре 1998 г. (В. И. Бородулин и др.) содержит важную в нашем случае оговорку: «*пария* (тамильское)... иносказательно (в европейских языках) – ‘отверженный, бесправный человек’».

Вероятность развития семантики лексем *гуру*, *джунгли*, *карма*, *нирвана*, *сахар* уже на собственно русской почве весьма высока. Экзотический характер данных заимствований (исключая *сахар*) привлекает внимание носителей языка и способствует переносу их первичных значений на более широкий круг реалий.

Лексему *гуру* используют сегодня не только как наименование духовного наставника, учителя в буддизме, но и как обозначение учителя, наставника в широком смысле, о чем свидетельствуют и данные словарей, и многочисленные материалы Национального корпуса русского языка (*теннисный гуру*, *гуру в области ухода за кожей*, *гуру информационного мира* и т.д.).

По мнению авторов Современного словаря иностранных слов, толкование, словоупотребление, словообразование, этимология (Л. М. Баш, А. В. Боброва и др., 2005), семантика наименования *джунгли* развивалась в русском языке следующим образом: с середины XIX в. оно именуется густые, труднопроходимые лесные заросли в болотистых местностях тропических и субтропических стран, в 1-й половине XX в. значение слова расширяется до обозначения всякого густого леса, а во 2-й половине XX в. путем метафорического переноса лексема становится еще и названием общества, социальной группы, «в которых царят открытый произвол, насилие и жестокость».

Согласно Большой советской энциклопедии, *нирвана* (санскр. *nirvana*, пали *nibbana* – ‘затухание, угасание, иссякание, успокоение’) – это центральное понятие буддизма и джайнизма, означающее «высшее состояние, цель человеческих стремлений. В буддизме это психологическое состояние полноты внутреннего бытия, отсутствия желаний, совершенной удовлетворенности и самодостаточности, абсолютной отрешенности от внешнего мира». В Большом толковом словаре русского языка под ред. С. А. Кузнецова (1998) вторичное значение слова *нирвана* дается как книжное ‘покой, блаженство’.

Наименование *карма* – яркий пример развития семантики слова индийского происхождения в русском языковом пространстве. До недавнего времени лексикографические источники единодушно квалифицировали данную лексему как однозначную. Однако в Большом толковом словаре русского языка под ред. С. А. Кузнецова (2014) наконец происходит коди-

фикация значения 'судьба, рок; жизненный удел', которое давно «витало в воздухе» речевой практики говорящих.

Безусловным лидером по проявлению семантической активности в русском языке является лексема *сахар* – давнее индийское заимствование через посредничество греческого языка. Данное наименование используется в русском языке в 3 значениях, 2 из которых получают дополнительные семантические сдвиги: «1. 'Пищевой продукт, кристаллическое сладкое вещество, получаемое из сахарной свеклы или сахарного тростника'. 2. *Разг.* 'О ком-, чем-либо приятном, доставляющем удовольствие, наслаждение'. *Жених – сахар. Кто-, что-либо не сахар* (о ком-, чем-либо плохом, неприятном). // О ком-, чем-либо неестественно любезном, необычайно слащавом. *Перед начальством – приторный сахар. Сахар-медович* (о приторно-ласковом человеке). 3. мн.: сахара, -ов. *Хим.* 'Название углеводов'. // 'Составная часть названий некоторых углеводов'. *Виноградный сахар* (глюкоза). *Молочный сахар* (лактоза)» (по материалам Большого толкового словаря русского языка, под ред. С. А. Кузнецова).

Современные словари фиксируют сравнительно узкий круг лексем, подвергшихся семантической деривации на собственно русской почве. Однако столь ограниченный круг лексем сопровождается перманентной плюралистичностью описания и обростаёт в современной лексикографии множеством интерпретаций. Кодификация вторичных значений лексических единиц иноязычного происхождения в лексикографических источниках – это конечный этап их ассимиляции в русском языковом пространстве, которому предшествует длящийся не один год период достаточно регулярного использования данных номинаций говорящими в реальной речевой стихии. Отдельные производные значения, будучи изначально переносными, со временем теряют образность, начинают осознаваться как прямые. Носители русского языка, использующие в речевой практике номинации *гуру*, *карма*, *нирвана* и т.п. сегодня, в большинстве случаев наделяют их значениями, которые являются результатом семантической деривации лексем индийского происхождения, заимствованных русским языком в определённый период его истории и развития.

А. А. Гойло

ВОЗМОЖНА ЛИ ИНВЕРСИЯ В КОСВЕННЫХ ОБЩИХ ВОПРОСАХ В СИНГАПУРСКОМ АНГЛИЙСКОМ?¹

Национальные разновидности английского языка, относящиеся ко внутреннему кругу (например, британская, американская, канадская и т.д.), не допускают инверсии в косвенных вопросах. Тем не менее она наблюдается в некоторых разновидностях внешнего круга (например, индийской).

¹ Работа выполнена при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (проект Г18М-062).

В ходе проведенного нами корпусного исследования четырех разновидностей английского языка (индийской, сингапурской, ямайской и филиппинской) на материале «The International Corpus of English» (www.ice-corpora.uzh.ch) было установлено, что инверсия подлежащего и глагола-связки *to be* в косвенных вопросах, образованных от прямых специальных, является характерной чертой индийской и сингапурской разновидностей (49,2 % от общего количества контекстов с глаголом-связкой *to be* и 56,1 % соответственно). При этом количество контекстов с инверсией при наличии других глаголов крайне мало. Что касается ямайской и филиппинской разновидностей, инверсия в них наблюдается значительно реже (18,2 % и 28,6 % от общего количества контекстов с глаголом-связкой *to be*). Кроме того, в нашей выборке не было ни одного контекста с инверсией в косвенном вопросе, если он образован от прямого общего (т.е. косвенные вопросы с *whether/if*).

Чтобы подкрепить результаты корпусного исследования, было решено провести анкетирование. В качестве респондентов были выбраны носители сингапурского английского, так как доля контекстов с инверсией в этой разновидности была самой высокой. В анкету вошли отобранные из корпуса контексты, которые можно разделить на несколько групп в зависимости от их структурных признаков:

1. Предложения с *to be* в функции глагола-связки (*I know who is it* и *Sorry, I don't remember what your name is*).

2. Предложения с *to be* в функции вспомогательного глагола (*Do you know what is he selling?* и *I don't know where I'm going to stay*).

3. Предложения со сложной именной группой в придаточной части (*I want to know what are the ethical values of the people who I am going to share this information with* и *I don't remember what the name of the person who told me that is*).

4. Предложения с полнозначными глаголами (*I don't understand how did you manage to do that* и *I don't know why I remember this*).

5. Косвенные вопросы, образованные от прямых общих (*I don't know whether I can afford it* и *He didn't say whether did he like it or not*).

6. Косвенные вопросы без вопросительного слова (*Let me know is he going to come today*).

Респондентам предлагалось выполнить задания трех типов. Во-первых, необходимо было оценить приемлемость каждого предложения по шкале от 1 до 4, где 1 – «такое предложение не используется и кажется очень странным», а 4 – «носители языка в моей местности очень часто используют подобные предложения». Во-вторых, их просили ответить, смогли бы они сами использовать подобное предложение в сходной ситуации. Последним типом задания было переформулирование: респонденты должны были переформулировать прямой вопрос в косвенный. В целом результаты анкетиро-

вания подтвердили результаты корпусного исследования. Контексты с глаголом-связкой *to be* получили схожие оценки как при наличии инверсии, так и без нее (средняя оценка для контекстов с инверсией – 2,7; без инверсии – 2,9). Однако некоторые результаты расходились с данными корпусного исследования: носители посчитали вполне приемлемыми косвенные общие вопросы (средняя оценка – 2,7).

Кажущаяся приемлемость косвенных общих вопросов идет вразрез как с данными нашего корпусного исследования, так и с синтаксической теорией генеративной грамматики, методологическая база которой применялась в нашей работе. Согласно данной теории при инверсии происходит скрытое передвижение синтаксических групп с одной позиции в структуре предложения на другую. При наличии инверсии в косвенных вопросах, образованных от прямых специальных, наблюдается сразу два передвижения – *вопросительной группы* и *глагола*. *Вопросительная группа* перемещается на позицию спецификатора группы комплементатора, а глагол перемещается из позиции вершины глагольной группы на позицию вершины группы комплементатора. При порождении косвенных общих вопросов нет передвижения вопросительного слова: оно изначально занимает позицию вершины группы комплементатора, в которую должен был бы переместиться глагол. Таким образом, инверсия в косвенных общих вопросах, теоретически, не должна наблюдаться.

Чтобы получить больше данных, касающихся именно косвенных общих вопросов, было проведено повторное анкетирование. Методология осталась прежней. В таблице ниже приведены результаты анкетирования.

Тип предложения	Контекст	Средняя оценка	Да/нет, %
[+Modal][+Inv]	<i>I don't know if should I do it.</i>	3	63 / 37
[+Modal][-Inv]	<i>I don't know whether I can afford it</i>	3,3	60 / 40
[+FullIV][+Inv]	<i>He didn't say whether did he like it or not.</i>	2,4	15 / 85
[+FullIV][-Inv]	<i>I can't remember whether I saw it on the internet or not.</i>	3,3	49 / 51
[+Link][+Inv]	<i>I wonder whether is she in the library or not.</i>	2,7	15 / 85
[+Link][-Inv]	<i>I don't know if it's correct.</i>	3,7	85 / 15
[+Aux][+Inv]	<i>I don't know if will I be able to do that.</i>	2,2	78 / 22
[+Aux][-Inv]	<i>I don't know whether I'll pass it or not.</i>	3,7	67 / 33

Средняя оценка предложений с инверсией – 2,6, без инверсии – 3,5. Таким образом, некоторые респонденты все равно посчитали косвенные общие вопросы вполне приемлемыми. В то же время стоит отметить, что степень приемлемости контекстов без инверсии намного выше.

На наш взгляд, возможным объяснением такого поведения респондентов может стать несовершенный дизайн нашей анкеты. Так как анкета была создана с помощью сервиса «Google Forms», респонденты могли видеть все оцениваемое предложение целиком. Возможно, что при чтении предлагаемых к оценке предложений респонденты воспринимали предложения с инверсией, как если бы в них не было инверсии (стоит учесть, что разница в структурах предложения часто незначительна), примерно, как носители русского воспринимают последовательность символов *аидмсинтаптрор* как *администратор*. Избежать подобного можно, если использовать другие технические средства при создании анкеты. Например, демонстрировать предложение для оценки пословно, а не целиком, либо использовать запись прочтения предложения носителем соответствующей разновидности английского.

Кроме того, американские исследователи Ш. Армстронг, Л. Глейтман и Г. Глейтман установили, что при анкетировании респонденты имеют тенденцию к оцениванию в виде градиента даже если оцениваемое невозможно представить подобным образом (в их исследовании 1983 г. «What some concepts might not be» респонденты оценивали некоторые нечетные числа как «более нечетные», чем другие). Нам представляется возможным экстраполировать результаты их исследования на наше: разница в оценках косвенных общих вопросов по сравнению с косвенными специальными может быть обусловлена тем, что для оценивания была использована шкала. В любом случае стоит признать, что поведение респондентов при заполнении анкет регулируется разнообразными когнитивными механизмами, и этот факт стоит учитывать при создании подобных анкет.

Наконец, хотелось бы обратиться к результатам переформулирования: ни в одном из порожденных самими носителями косвенных общих вопросов инверсии не было. Принимая во внимание несовершенство дизайна анкеты, возможные экстралингвистические факторы (например, особенности восприятия предложений целиком или тенденцию респондентов выдавать градиент оценок всегда, когда им предлагают оценить что-либо по какой-либо шкале), отсутствие инверсии в порожденных самими носителями предложениях и косвенных общих вопросов с инверсией в корпусной выборке, а также значительно более высокую степень приемлемости косвенных общих вопросов без инверсии, нам кажется уместным ответить на заданный в заглавии вопрос отрицательно.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ БЕЛОРУСИЗМЫ: ЗАГАДКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ
(на примере слова *трущить* и его вариантов)¹

Яркой особенностью русской речи в Беларуси (белорусской разновидности русского языка, белорусского русского) считается использование лексических белорусизмов – единиц белорусского языка типа *бульба* ‘картошка’. Однако определить, относится ли конкретное слово к белорусизмам, не всегда просто ввиду структурной близости белорусского и русского языков. Исследование затрудняется и непоследовательной фиксацией разговорно-бытовой лексики в словарях. Мы устанавливаем наличие слова в белорусском языке по лексикографическим источникам, в том числе диалектным, поскольку, в соответствии с нашей гипотезой, белорусизмы проникают в белорусскую разновидность русского языка из различных форм существования белорусского языка. Белорусизмами называются не только исконно белорусские слова, характерные исключительно для исследуемого идиома. В подборку также включаются заимствования (слова типа *шуфлядка* ‘выдвижной ящик’). Лексемы могут присутствовать в других разновидностях русского языка, в том числе в русских диалектах, украинском русском и т.п. Основным критерием для отнесения «неуникальных» единиц к белорусизмам является их более высокая частотность в белорусском русском по сравнению с другими разновидностями русского языка по корпусным данным. Основным источником материала – подкорпус «Живой Журнал» Генерального интернет-корпуса русского языка (ГИКРЯ, webcorpora.ru).

В настоящей работе мы рассмотрим лексему *трущить* ‘есть (с хрустом, с аппетитом, много и т.п.)’ и ее варианты *трющить* и *трускать*. Приведем примеры из ГИКРЯ:

(1) *Приснился давеча мне сон – мол, я вся такая прекрасная и томная, а меня пригласил на свидание завидный кавалер. А у меня в сумочке лежит прекраснейшее нежное пирожное, прямо слюнки текут. И вот соблазняет меня кавалер всякими непристойными предложениями, а я ему отказываю. И иду трущить пирожное!* (ГИКРЯ, ЖЖ: [valkyr_hild](#)²);

(2) *Я поскреб по сусекам и обнаружил сушеные яблоки. Мы трющили их по пути, а к обеду решили, что нам жизненно необходим яблочный компот* (ГИКРЯ, ЖЖ: [tamriel](#));

(3) *эм...я понимаю, что кот не личный, но не корми длительное время вискасами-китикетами-фрискессами. Туда конечно пихают добавки химические, чтоб коты с радостью трускали* (ГИКРЯ, ЖЖ: [lechat_janvier](#), комментарии).

¹ Работа выполнена при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (проект Г18М-062).

² Указываются имена пользователей, по которым контексты можно найти в корпусной выдаче.

По данным ГИКРЯ, на *трущить* приходится 56 вхождений, на *трющить* – 7, на *трускать* – 5. В целом ГИКРЯ демонстрирует, что эти лексические единицы являются достаточно редкими и используются главным образом в Беларуси, см. таблицу (контексты, в которых не отмечена локализация пользователя, были исключены из выборки и не учитывались в таблице).

Региональные профили слов *трущить/трющить/трускать* и *трескать* в различных регионах (по данным ГИКРЯ)

Регионы	Лексемы			
	<i>трущить</i> и др.		<i>трескать</i>	
Беларусь	43	76,79 %	109	2 %
Россия	5	8,93 %	4 069	74,52 %
Украина	1	1,79 %	381	6,98 %
другие постсоветские страны	1	1,79 %	135	2,47 %
прочие страны мира	6	10,71 %	766	14,03 %
Всего	56	100 %	5 460	100 %

В «Сводном словаре современной русской лексики» ни *трущить*, ни *трющить*, ни *трускать* не фиксируются; присутствует лишь лексема *трескать* (в словарях, как правило, дается с пометами типа *грубо* и/или *просторечное* и указывается следующее значение: ‘есть или пить (обычно жадно или много)’). В однотоном толковом словаре белорусского литературного языка 2016 г. *трускаць* нет, а у лексемы *трушчыць*, которая сопровождается пометой *разговорное*, зафиксировано два значения: 1) «біць, крышыць на дробныя часткі» и 2) «ламаць, крышыць, разбураць». Подобные эквиваленты предлагаются и в белорусско-русском словаре: *крошить*, *ломать*, *дробить*, *бить*.

Данные словарей белорусского языка заставляют задуматься: может быть, пищевое значение возникло у слова *трускать* непосредственно в белорусской разновидности русского языка по аналогии с русской лексемой *трескать*? Чтобы проверить эту гипотезу и уточнить семантику слова *трушчыць* в белорусском языке, мы обратились к Белорусскому N-корпусу (bnkorus.info). В результате анализа контекстов было установлено, что 22 из 132 (16,67 %) контекстов с лексемой *трушчыць* связаны с едой, например:

(4) *Учора быў файны дзень. У лесе зладзілі сапраўдны пікнік, смажылі на вогнішчы сасіскі і трушчылі іх з маянэзам* (N-корпус: Наша ніва, 04.11.2014).

Однако этот лексико-семантический вариант слова *трушчыць* представлен только в СМИ XXI века. Примеров из других типов текстов (в частности из художественной литературы), а также более ранних контекстов в Белорусском N-корпусе нет. Конечно, известно, этот ресурс в настоящее время не является жанрово сбалансированным и нуждается в дополнении, но сам факт использования *трушчыць* в значении ‘есть (с хрустом, с аппетитом, много и т.д.)’ в современных текстах указывает на то, что пищевое значение возникло у обсуждаемого слова в белорусском языке.

Кроме того, данная версия подтверждается и представленностью соответствующего лексико-семантического варианта в белорусских диалектах. В частности, в этимологическом словаре белорусского языка (т. 14) фиксируются следующие единицы, демонстрирующие семантическое развитие слова *трушчыць* и появления у него значения ‘есть с аппетитом’ < ‘есть с хрустом’ < ‘хрустеть’ < ‘ломать на мелкие части’, ‘разбивать’ (ср. также фразеологизм *за ушамі треціт*):

- *трушчыць, трышчыць, трюшчыць* ‘біць, ламаць, крышыць, разбураць крохкае, далікатнае’;
- *трушчэць, трушчаць* ‘хрусець (пра снег, лёд пад нагамі)’;
- *трушчыць, трошчыць* ‘ламаць, разбіваць; есці з хрустам’;
- *трушчэць* ‘расціскаць’, ‘лузаць арэхі’;
- *трушчыць* ‘есці, хрумстаць’;
- *трушчыць* ‘многа есці неспажыўнога’;
- *трушчыць* ‘есці са смакам, з апетытам’.

Этимология *трушчыць* возводится к *труска* ‘осколок, щепка, мелкая часть’ (в словаре отмечается, что вариантный вокализм характерен для экспрессивных слов). Кроме того, в упомянутом лексикографическом источнике представлена региональная лексема *трускаць* ‘есці шмат сырой садавіны і гародніны’ с таким же происхождением.

В белорусской разновидности русского языка, в отличие от белорусского языка, лексема *трущить* используется только в значении ‘есть (с хрустом, с аппетитом, много и т.д.)’. Анализируемый белорусизм стоит в ряду других экспрессивных глаголов, обозначающих прием пищи: *трескать, хомячить, лопать* и т.п. В отличие от ближайшей по форме и семантике лексемы *трескать*, *трущить* не сочетается с номинациями напитков (во всяком случае в нашей выборке). Ср.:

(5) *Четверг и начало пятницы мы болтались по Парижу: пили кофе на Елисейских полях, искали бесплатный wi-fi, трескали винище на Монмартре, слушали аккордеонистов в метро, разевали рты в центре Помпиду* (ГИКРЯ, ЖЖ: wetterkrank).

Таким образом, есть основания полагать, что слово *трущить* пришло в белорусскую разновидность русского языка из народной белорусской речи (с диалектной основой) и является примером белорусского субстрата в исследуемом идиоме.

**ОРГАНИЗАЦИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА
MEMRISE.COM**

Несмотря на значительное внимание к проблемам организации самостоятельной работы студентов университетов, важные вопросы, требующие осмысления и решения, все еще остаются, и один из важнейших – «конкретная реализация самостоятельной работы студентов, в первую очередь, через современные информационно-коммуникационные технологии» (Е. В. Захарова, 2008).

Очевидно, что формирование, развитие и совершенствование умений учиться самостоятельно напрямую зависит от организации этого процесса. В последнее время ученые и практики сходятся во мнении, что внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, в том числе в процесс изучения иностранных языков, значительно повышает его эффективность.

Под информационно-коммуникативными технологиями (ИКТ) понимаются информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникаций (Ю. Ю. Тимкина). В частности, огромные возможности для оптимизации процесса обучения иностранным языкам дает глобальная сеть Интернет: сайты, содержащие учебно-методическую информацию, сетевые словари, программы, обеспечивающие онлайн-связь и обмен файлами, например, Skype, Messenger, социальные сети Facebook, YouTube, ВКонтакте и т.п.

При использовании ИКТ в образовательном процессе учреждения высшего образования возрастает объем и расширяются организационные формы самостоятельной работы студентов. Все это помогает формированию общей информационной культуры обучающихся, придает работе новый облик, позволяет не только закреплять полученные знания и навыки, но и управлять самостоятельной работой студентов, формируя основы дальнейшего самообразования и профессионального роста будущего специалиста.

В контексте проблем изучения иностранцами русского языка как иностранного и организации их самостоятельной работы мы бы хотели остановить внимание на так называемых лингвистических интернет-ресурсах, под которыми мы понимаем ресурсы, предназначенные для теоретического и практического изучения (иностранного) языка:

- 1) порталы, содержащие справочные материалы по русскому языку;

2) специальные программы и социальные сети для изучения иностранного языка;

3) сайты, содержащие комплексные материалы для самостоятельного изучения иностранного языка.

Особого внимания, с нашей точки зрения, заслуживают специальные программы и социальные сети для самостоятельного изучения иностранного языка, которые помогают эффективно отрабатывать новый материал и способствуют быстрому его запоминанию. Рассмотрим подробнее один из них – memrise.com.

Memrise.com – это онлайн-платформа, разработчики которой утверждают, что используют новейшие достижения психологов в области изучения механизмов памяти для более эффективного запоминания лексики иностранного языка, в том числе русского как иностранного. Подлежащие запоминанию слова объединяются в тематические группы, например, «Знакомство», «Приветствия», «Путешествия» и т.п., каждая единица семантизируется с помощью так называемого мема – картинки или фотографии, подобранной как автоматически, так и по личному выбору пользователя платформы, что, по мнению разработчиков, создает ассоциативный ряд и способствует более прочному запоминанию слов. Кроме того, запоминание новой лексики организуется и другими способами: предъявлением звучащего слова, его синонимов и антонимов. Тренировка осуществляется в упражнениях, направленных на отработку правильного произношения и правильного написания изучаемых слов. Memrise.com является социальной сетью, зарегистрировавшись в которой, пользователь может примыкать к уже сформированным группам учащихся, отслеживать свой рейтинг обучения и сравнивать с рейтингами остальных членов группы, что, безусловно, создает дополнительную мотивацию.

Очевидным преимуществом лингвистического интернет-ресурса Memrise.com является то, что он достаточно прост в использовании и является бесплатным. Однако, чтобы работать с «Memrise.com», студенту-иностранцу, необходимо обладать следующими метаумениями: владеть русской клавиатурой, быть уверенным пользователем ПК, обладать уровнем русского языка не ниже A2.

Опыт применения memrise.com показывает, что это эффективный интернет-сервис, работа с которым не только способствует быстрому запоминанию лексики, но также позволяет отработать ее при помощи упражнений, направленных на отработку правильного произношения и корректного написания изучаемых слов.

СИНОНИМИЧЕСКИЕ ТОЛКОВАНИЯ В «НАИВНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ»

Одной из важнейших проблем лексикографии до сих пор остается проблема построения адекватных толкований. Как известно, среди всех типов толкований выделяются так называемые синонимичные толкования, объективирующие этот тип парадигматических отношений в лексике данного языка. Синонимические толкования играют особую роль в словарях вне-литературных подсистем лексики, в частности социолектных, поскольку вторичность таких подсистем предполагает в них наличие в большей степени процессов реноминации, чем номинации: социолектное слово чаще создается не с целью что-либо назвать, а для перенаименования того, что уже получило свое обозначение в литературном языке. Попытке установить роль синонимических толкований в системе социолектной лексикографии и посвящено сообщение. В качестве источника материала нами взят один из наиболее известных онлайн-словарей русского языка «Словоново» – существующий лишь в Интернете словарь сленга и разговорной лексики, пополняемый самими пользователями Сети. Тем самым этот словарь принадлежит к произведениям так называемой наивной лексикографии, т.е. к словарям, создаваемым не профессиональными лексикографами, а дилетантами. Поэтому исследование характера толкований лексических единиц в таких словарях позволяет выявить некоторые закономерности металингвистической деятельности обычных людей, носителей языка.

Прежде всего, отметим трудности в разграничении типов толкований в лексикографии вообще и в онлайн-словарях в частности. Так, толкование может содержать как ряд синонимов, так и элементы описательного толкования – определения к одному или нескольким синонимам. Например: *додик* ‘дурачок, простофиля, глупый человек’, *лопух* ‘глупый, бестолковый человек, простофиля, дурак’ (отметим семантическую опустошенность слова *человек* и возможность замены *глупый человек* на *глупец* в этом случае). Более сложные примеры: *шороня* ‘безвкусно одетый человек (женщина), посмешище’, *растыка* ‘шестерка на зоне, очень глупый человек, растяпа’. В последнем случае рассмотрение осложняется и отсутствием разграничения разных ЛСВ одного слова (‘шестерка на зоне’ и ‘очень глупый человек’, по-видимому, являются разными значениями).

В ряде случаев в качестве дефиниции выступает фразеологизм: *лошак* ‘маменькин сынок’, *штрундя* ‘медицинская сестра’, а также единицы с дефисным написанием, которые носят неоднозначный характер: *дезигнер* ‘дизайнер-оформитель’. Кроме того, при толкованиях-синонимах встречаются и семантически пустые слова: *аффтар* ‘автор чего-либо’.

Сложным вопросом также является отнесение к синонимичным толкованиям определения, содержащие метаязыковые маркеры вроде *иначе*, *название* и т.п.: *админ* ‘сокращенное название администратора’, *пацан* ‘альтернатива слову «девственник»’, *очкозавр* ‘иначе ботаник’, *король* ‘он же петух’, *пен* ‘синоним слову фрик’, *баклан* ‘то же, что и придурок’, *чуви* ‘это короткая версия слова *чувак*’. В ряде случаев синонимическое толкование дополняется пояснением, например: *дебилóид* ‘дебил, тупица, идиот. Так называют людей, неправильно понявших или сделавших что-либо’ или *гирла* ‘девушка/подруга/женщина/девочка/девчонка. Короче, все обращение к женскому полу!’.

Поэтому было принято решение к синонимическим толкованиям отнести только такие, которые содержат либо одно слово, либо синонимический ряд, состоящий из двух и более существительных (для анализа мы взяли только названия лиц). Исключение мы сделали только для служебных слов, которые могут сопровождать синонимы: *банан* ‘простофиля, просто лошара’, *карандаш* ‘солдат или сержант’. Тем самым мы выделили около 500 (точнее 474) синонимических толкований.

Из них 2/3 – это одно слово-синоним: *рябушник* ‘таксист’, *чухонец* ‘финн’. Среди остальной трети толкований большая часть – это толкования, содержащие 2 синонима: *синяк* ‘алкоголик, пьяница’; гораздо меньше толкований с тремя синонимами: *валет* ‘дурак, неудачник, лох’ и единичны случаи 4–5 синонимов: *вахляй* ‘придурок, балбес, лох, чмо’, *лошпен* ‘растяпа, разиня, бестолочь, дурачок, чудак’. Есть определенная связь между семантикой сленгизма и числом синонимов: сленгизмы – названия лиц по национальности, родству, профессии чаще получают в качестве толкования один синоним, в то время как 3–5 синонимов входят в толкования оценочных наименований и названий лиц женского пола. Впрочем, возможна и ситуация, когда имя родства получает в качестве толкования два синонима: *батон* ‘отец, папа’.

Эта тенденция отчасти соотносится с другой: нередко среди синонимов в толковании можно встретить другие сленгизмы, т.е. толкование основывается на внутрисленговых парадигматических связях: *лопата* ‘девушка, телка, баба’ (второй синоним – сленгизм), *чешка* ‘ламер, новичок, лох’ (сленгизмами являются первый и последний синонимы). При этом наблюдается закономерность: при возрастании числа синонимов в толковании возрастает и доля синонимов-сленгизмов. Так, среди однословных толкований около 6 % сленгизмов, в то время как треть толкований с тремя синонимами содержит сленгизмы.

Наконец, самый важный вопрос, который стоит перед исследователем, касается типов сленговой лексики, получающей синонимические толкования, а не описательные. Поскольку обычно считается, что сленг строится в основном на процессе реноминации, т.е. сленгизмы выступают лишь синонимами общелитературных слов, казалось бы, что число синоними-

ческих толкований должно быть достаточно велико. Между тем таковых только примерно 13 % (среди трех с половиной тысяч толкований всех ЛСВ названий лиц). И среди оценочной лексики (*васек* ‘простоватый паренек, которого легко обмануть или разыграть’), и среди наименований национальностей (*колбася́тник* ‘немец, «любитель колбасы»’) встречаются несинонимические толкования, что свидетельствует не только о номинативной, а не реноминативной сущности сленга, но и желании анонимных авторов онлайн-словаря, пользователей Сети, как можно более разъяснить, уточнить значение слов, сформулировать тонкие семантические различия между единицами.

А. Н. Чударь

ДИМИНУТИВЫ В ИМЕНАХ СОБСТВЕННЫХ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

(на материале разновидностей английского языка Южного полушария)¹

Диминутивы – это языковые единицы, которые имеют значение уменьшительности и/или передают отношение к объекту номинации. В нашем исследовании мы рассмотрим случаи использования диминутивов в составе имен собственных, определим основные тематические группы имен собственных, для обозначения референтов которых используются диминутивы, а также выявим прагматические функции данных диминутивов. Источником материала послужил корпус национальных разновидностей английского языка GloWbE, из которого было отобрано 59 диминутивных единиц с суффиксом *-ie*, используемых в качестве имен собственных или входящих в их состав. Поскольку одна диминутивная единица могла входить в состав нескольких имен собственных, в целом было рассмотрено 73 случая использования диминутивов в составе имен собственных в разновидностях английского языка Южного полушария.

Прежде всего, необходимо отметить, что рассмотренные нами диминутивы могли быть производными как от имен собственных, так и от имен нарицательных. Что касается тематических групп диминутивов, необходимо отметить, что в настоящее время общепризнанная классификация имен собственных отсутствует: помимо различий в самих выделяемых группах, отсутствует единство терминологии, поэтому для обозначения одних и тех же групп могут использоваться различные наименования. В данной работе мы опирались на классификацию А. В. Суперанской, представленной в ее книге «Общая теория имени собственного». Исследовательница выделяет три

¹ Исследование выполнено при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (проект Г18М-062).

категории, которые, в свою очередь, включают различные подкатегории. Рассмотрим отобранные нами диминутивы в соответствии с классификацией, предложенной А. В. Суперанской.

1. *Имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые.* К данной группе относятся зоонимы, мифонимы и антропонимы. Из отобранных нами диминутивов в качестве зоонимов и мифонимом не была использована ни одна единица. Присутствовали, однако, антропонимы, прежде всего, индивидуальные, представленные диминутивами, образованными от личных имен: *Sammie* от *Samuel*, *Bennie* от *Ben*. Прагматические функции, выполняемые диминутивами данной группы, включают указание на неформальность коммуникации, выражение теплых чувств, любви к обозначаемому диминутивом объекту (по отношению к партнеру, домашнему питомцу и даже к представителю церкви): *I think we have to break down the religion/atheist boundary – it is shaping up to be another dangerous in-group/out-group conflict. Pope **Bennie** has been organising campaigns against atheism, even secularism, and cooperating with Islamic leaders on this. That is inhuman and dangerous.*

2. *Именования неодушевленных существ.* В данную группу А. В. Суперанская включает топонимы, космонимы и астронимы, фитонимы, хрематонимы, названия средств передвижения, сортовые и фирменные названия. В нашей выборке диминутивы были обнаружены только в подкатегории топонимов – это такие единицы, как *Firies* (деревня в Ирландии), *Manta Ray Bommie* (наименование скального выступа в Австралии), а также *Kovsies* (неофициальное название университета Фри-Стейт в ЮАР).

3. *Собственные имена комплексных объектов.* Большинство диминутивов нашей выборки вошло в данную категорию. Рассмотрим подкатегории, для обозначения единиц в которых были использованы диминутивы.

Названия предприятий. Среди наименований предприятий, в которых присутствуют диминутивы, можно выделить названия компаний (*Ellies Electronics*, *Foodies of the World*), магазинов (*Postie*, *Beanie Kids Toys*), а также заведений общественного питания (*Johnny's bunnies*, *Pammie's Sammies*). Во всех приведенных выше случаях диминутив был использован в качестве (в составе) официальных наименований организаций. В нашей выборке также присутствовал диминутив *woolies*, неофициальное наименование австралийской сети супермаркетов «Woolworth». Как правило, заведения, в наименованиях которых используются диминутивы, характеризуются невысокими ценами. Использование диминутивов, таким образом, говорит о доступности, низкой стоимости товара.

Названия обществ/объединений. В данной группе диминутивы входили в состав как официальных, так и неофициальных наименований. Среди официальных наименований можно перечислить названия клубов (*the Connies*, *Mommies Morning Out*), инициатив/общественных движений (*Veggies and Me*, *Dancing Veggies*), организации фандрайзинга (*Birdies for Charity*). К неофици-

циальным наименованиям относятся диминутивы *Beardies* как название *Beardied collie club* и *Vinnies* для обозначения *St. Vincent de Paul charity*. Основная функция диминутивов в перечисленных выше случаях – служить маркером групповой принадлежности.

Кроме того, диминутивы довольно часто использовались для именования спортивных команд. Все диминутивы, используемые в данной подгруппе, являются вторичными наименованиями. В нашей выборке диминутивы были образованы от названий команд в таких видах спорта, как регби (*Doggies* от *Canterbury Bulldogs*), футбол (*Mozzies* от *Manchester Mosquitoes*), крикет (*Windies* от *West Indian Cricket Team*) и бейсбол (*Cubbies* от *Chicago Cubs*).

Еще одним типом объединений, в названии которых встречаются диминутивы, – наименования музыкальных/творческих групп. В нашей выборке присутствовало лишь два таких названия – это *the Freshies* (английская панк-группа) и *the Listies* (австралийский комедийный дуэт).

Названия мероприятий. В нашей выборке присутствовало всего шесть мероприятий, в названиях которых были использованы диминутивы. В двух случаях мероприятия были ориентированы на детей (*Bickies and BabyStars morning Tea, Kiddies Xmas party*). Помимо этого, диминутивы присутствовали в названиях спортивных соревнований (*Golden Oldies Championship, Golden Oldies World Rugby Festival* – соревнования, в которых принимают участие люди всех возрастов, в том числе пожилые), а также в названии выставки (*Tradie Expo* (выставка строительных и садовых материалов, оборудования, растений и т.д.)). В данной категории диминутивы указывают на «детский» характер мероприятия, подчеркивают идеи дружбы и равенства.

Названия произведений литературы и искусства. Диминутивы также были использованы в составе наименований нематериальных коммерческих продуктов, например, в названиях песен и музыкальных альбомов (*Africa's not for sissies; Rock of the Westies, Nudie Books and Frenchies*), книг (*Saltie: a cookbook*), фильмов и сериалов (*Trolley Dollies, Townies, Scarfies*).

Фалеронимы. Фалеронимы представляют собой наименования различных типов наград. В нашей выборке фалеронимы представлены такими единицами, как *the Ellies* (награда для журналистов), *the Headies* (музыкальная награда), *the Sammies* (награда Британской ассоциации сэндвичей).

4. *Лексические категории, не включаемые в ономастическое пространство.* В рамках данной категории А. В. Суперанская рассматривает этнонимы, обозначения лиц по местожительству и групповые прозвания людей; номены и товарные знаки. Этнонимами в нашей выборке являются диминутивы – неофициальные наименования австралийцев (*Aussies/Ozzies* от *Australians*), выполняющие функцию маркера групповой принадлежности. Еще один тип диминутивов-наименований в рамках данной категории – товарные знаки, где в первую очередь необходимо рассмотреть продукты питания. Приведем несколько примеров таких диминутивов: *Sharkies* – диминутив от *sharks* ‘акулы’ – торговая марка жевательных конфет в форме

акул; *Smarties* – диминутив от *smart* ‘умный’ – название драже с загадками на внешней стороне упаковки, ответ на которые находится внутри; *Crunchies* – диминутив от *crunch* ‘хруст’ – торговая марка конфет с хрустящей начинкой. Данные примеры хорошо демонстрируют уместность использования диминутивов в наименованиях недорогих продуктов питания, предназначенных в первую очередь для детей, что обусловлено несерьезностью, шутливым характером диминутивов.

Таким образом, имена собственные, содержащие в своем составе диминутивные единицы, отражают специфику национальных разновидностей полицентрических языков (в частности английского): такие онимы часто обозначают объекты, представленные в определенной стране. Наше исследование показало, что в составе имен собственных диминутивы представлены довольно широко – они присутствовали во всех категориях, выделенных в классификации А. В. Суперанской. К основным прагматическим функциям диминутивов в качестве (в составе) имен собственных можно отнести указание на неформальность, несерьезность, дружеский характер коммуникации; выражение теплых чувств к обозначаемому диминутивом объекту; маркирование групповой принадлежности; указание на доступность товара или его предназначенность для детей.

Круглый стол
«ИССЛЕДОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА
В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ»

В. Д. Бурло

ПРЯМАЯ РЕЧЬ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ОСОБЕННОСТИ
ПУНКТУАЦИОННЫХ ЗНАКОВ

Филологические исследования последних лет свидетельствуют о признании первостепенной роли человеческого фактора в произведениях художественной литературы и направлены на изучение коммуникативного взаимодействия антропонимов «автор – читатель». Автор, старается воздействовать на читателя, тщательно отбирает языковые средства, а также композиционные или графические, комбинируя их. Знакам препинания, имеющим в языке самые различные функции, уделяется большое внимание. В каждом языке они специфичны, так как зависят от характерных черт интонации, формально – грамматической и смысловой (коммуникативной) структуры речи. Трудно сказать, какой принцип в каждом языке является ведущим, но совершенно определено, что обращение к изучению интенции пишущего, его коммуникативных намерений очевидно. Многие исследователи пишут о совмещении принципов, что свидетельствует о гибкости пунктуации, структурном разнообразии, возможности выражения тончайших смыслов.

Можно заметить, что современные авторы не всегда придерживаются общепринятых правил и расставляют знаки, с целью выделить ту или иную мысль, обратить внимание читателя на отдельные детали или обстоятельства, более тонко передать смысл и стилистику текста. Недаром существует термин *авторская пунктуация*, когда оформление текстов носит индивидуальный писательский стиль, когда авторы предпочитают расставлять пунктуационные знаки, следуя не жестким устоявшимся правилам, а своей авторской интонации, индивидуальному ощущению их необходимости.

Рассмотрим особенности пунктуационных знаков на примере прямой речи во французском языке. Согласно классическим правилам французского синтаксиса прямая речь оформляется кавычками после двоеточия: *Elle m'a dit : " Il faut que tu ailles à la Poste pour signaler ton changement d'adresse "* (« Nouvelle grammaire du français »), а также с помощью кавычек и через запятую или другой знак (вопросительный или восклицательный), если прямая речь предшествует словам автора:

« *Non, Monsieur, c'est à la carte* », répondit le maître d'hôtel.

« *Ça fait longtemps que tu es là ?* » demandai-je (T. de Rosnay).

Нередко даже в диалогах кавычками открываются и кавычками закрываются целый ряд реплик.

Charles téléphona à sa secrétaire :

« J'ai demandé à un certain Markus Lundell de passer me voir, et il n'est toujours pas là. Vous pouvez voir ce qui se passe ?

– Mais vous lui avez demandé de partir.

– Non, il n'est pas venu.

– Si. Je viens de le voir sortir de votre bureau » (David Foenkinos).

Вариантом в диалоге часто является отсутствие кавычек и употребление только тире:

– Aucun souci, je lui réponds (A. Gavalda);

– Où avez-vous eu cela ? je demande en l'examinant. – Je ne peux moralement pas faire ça, je proteste (M. Barbery).

Интересно отметить, что вводимая прямую речь структура в первом лице употреблена без инверсии. Можно было бы объяснить этот факт желанием избежать неблагозвучия. Но в этом же романе мы встречаем подобные конструкции и с инверсией:

– Mais c'est le bien de quelqu'un d'autre, dis-je, je ne peux pas me l'approprier (M. Barbery);

– Oui, elle m'a dit, réponds-je... (M. Barbery).

Современные авторы прибегают и к другим способам. Например:

Il répète, C'était le soir, on avait passé l'après-midi sur la plage (A. Saumont).

Только начальная заглавная буква позволяет различить два повествования и «внедрение» прямой речи без соответствующих традиционных знаков:

а) без кавычек, без заглавной буквы и без двоеточия:

Alors que cette pensée ce n'est pas ma vie, je l'avais toujours eue avec les autres (C. Angot);

б) без кавычек с заглавной буквы и через точку:

Georges s'était dit. Si je trouve sa maison, je chercherai sa boîte (C. Gailly);

в) без кавычек и без заглавной буквы, но с постановкой двоеточия:

Je disais: non, c'est catastrophique (C. Angot).

Прямая речь в таких случаях воспринимается читателем как слова повествования. В подобных конструкциях (построениях) можно наблюдать четкое присутствие двух голосов повествования. Складывается впечатление, что несколько снижена самостоятельность компонента «прямая речь», он как бы растворяется в повествовании. Такая пунктуационная практика свидетельствует о стремлении автора-повествователя передать через чужую речь свою интенцию, свои эмоции и оценку.

ПРАГМАТИКА ВТОРИЧНЫХ ФУНКЦИЙ ЛИЧНОГО МЕСТОИМЕНИЯ *TU* В ЖУРНАЛИСТСКОМ ДИСКУРСЕ

В речи личное местоимение *tu* выполняет далеко не однозначные функции, подчиняясь намерению говорящего (автора, рассказчика, нарратора), приспособляющего эту единицу языка к своим потребностям самовыражения, понимания ситуации общения и взаимоотношений между собеседниками (читателями, адресатами и др.). Рядом лингвистов отмечается основная – грамматическая – функция личных местоимений *je* и *tu* как шифтеров, которые соотносят высказывание с ситуацией общения. Она обусловлена повторяемостью и рефлексивностью, т.е. взаимозаменяемостью и сменой ролей: каждый из говорящих присваивает себе знак *je* для выражения своей индивидуальности и соотносит знак *tu* со своим собеседником, который находится в пространстве его слухового и зрительного восприятия.

Первичная функция реализуется при непосредственном общении. В рамках системы языка личное местоимение *tu* указывает на одушевленное существо, определяемое непосредственно по ситуации, т.е. имеет конкретный референт.

При кажущейся определенности дейктика *tu* его вторичные функции далеко не однозначны и могут соотноситься с указанием на 1) грамматическое лицо, 2) любое возможное лицо, 3) некоторый класс людей, имеющих общий признак. Прагматический фактор, воздействуя на языковую систему, развивает и расширяет способы и средства языкового выражения применительно к конкретным ситуациям, позволяя приспособить составляющие ее компоненты к иным сферам употребления.

Из этого вытекает разнообразие функционирования личного местоимения *tu*: то, что считается нарушением в языке, является нормой в речи. Система эволюционирует к новому состоянию на уровне:

1) «чистой» грамматики, где функция личных местоимений ограничивается указанием на особую форму спряжения глагола (лицо и число). Местоимения не имеют иного значения, как изменяемого элемента для создания форм парадигмы (M. Grevisse): *je parle, tu parles*, и являются чисто грамматической формой, у которой нет и не может быть референта;

2) фразеологических единиц – пословиц, крылатых выражений, сентенций, афоризмов и т.п.: *Si tu réussis à échapper au lion, n'essaie pas de le chasser* (proverbe libanais), *Si tu dis du mal d'autrui, tu risques d'entendre pire de toi-même* (Hésiode), *Garde-toi, tant que tu vivras de juger des gens sur la mine* (La Fontaine). Воздействие прагматического фактора как народной мудрости, накопленного социумом опыта, реализуется в виде изречений нравоучительного характера, нравственных житейских правил, т.е. возможности переноса реальной ситуации в прошлом в иносказательную ситуацию

в настоящем. Их воспроизведение в речи вызвано, как правило, нежеланием говорящего называть вещи своими именами и использованием намеков, аллюзий и т.п.

Функция нейтрализации, следствием которой является формирование новой системы с присущими ей правилами функционирования местоимения *tu*, не соответствуют нормам грамматической системы языка. Нейтрализация приводит к реализации у местоимения *tu* обобщенного значения как обобщенного лица, указывающего, что действие относится к любому возможному лицу. Такие изменения свидетельствуют о взаимозаменяемости личного местоимения *tu* с неопределенными местоимениями *chacun*, *quelqu'un*, *on* или указательным местоимением *celui (qui)*, указывающими на лицо, но не способными его идентифицировать. Функционирование личного местоимения *tu* в речи оказывается далеко не однозначным: «*ты-пословицы*» может относиться как к «*ты-собеседнику*», так и другим лицам (*я, мы, он, они*), оказавшимся в подобной ситуации, что позволяет говорить о «раздвоении» или множественности возможных референтов в зависимости от ситуации общения;

3) общения редакции с читателями. Помимо реализации единиц языка в их исконном воплощении (*я/ты* говорящие) и тех отклонений от норм, вызванных прагматическим воздействием социума, дискурс журналистики представляет ряд фактов реализации вторичных функций личного местоимения *tu*. Рассмотрим некоторые частные случаи, которые основываются на материале сообщений и тестов, опубликованных в журнале «*Je lis des histoires vraies*» и адресованных читателям – детям 8–12 лет.

Нарушение языковой нормы проявляется в том, что вместо местоимения *я/je, moi* говорящего выступает редакционная коллегия журналистов, коммуникативная стратегия которых состоит в выборе местоимения *tu* для общения со своими читателями, что приводит грамматическую систему местоимений в состояние «беспорядка». Ср.: *Si tu souhaites l'adresse d'un correspondant, merci de nous adresser une enveloppe timbrée à ton adresse.*

Семантическая транспозиция в категории лица и числа (*tu* вместо *vous*) свидетельствует о реализации вторичной – прагматической – функции этого местоимения. В результате этого имеет место смещение референции с единичности на множественность: *tu* как грамматическое лицо *personne à contenu homogène* выполняет функцию местоимения *vous – personnes à contenu hétérogène* (М. Wilmet): *Tu aimes Pélés, Platini ou Zidane? Voici un livre de dictées pas comme les autres qui te fera aimer l'orthographe sans que tu t'en aperçoives.*

Специфика функционирования местоимения *tu* заключается в псевдо-единичности, возникновение которой обусловлено, с одной стороны, невозможностью обратиться по имени к каждому читателю журнала, с другой – намерением представить данное обращение как лично адресованное каждому из детей, что определяет коммуникативно-прагматическую стратегию редакции.

Особый случай представляют собой тесты для детей, в которых предлагаются заданные ситуации, выявляющие определенные качества ребенка: *Es-tu frites ou purée ? Es-tu Vincent ou Théo ? Es-tu Zorro ou Don Quichotte ?*

Jeu-test: Rêveur ou terre-à-terre ?

Pour découvrir ta chambre :

1) *Tu épingles tables de multiplications et conjugaisons ; c'est un bon moyen pour les retenir.*

2) *Tu affiches une immense feuille de papier blanc et tu sors tes tubes de peinture pour réaliser l'œuvre du siècle !*

3) *Tu colles des posters de tes héros préférés.*

Помимо данных предлагаются тесты с набором ситуаций, направленных на поиск «правильного» ответа:

Jeu-test: Es-tu prêt pour la rentrée ?

La veille de la rentrée... :

1) *Tu te relèves dix fois pour vérifier que tu n'as rien oublié dans ton cartable.*

2) *Toutes les affaires sont prêtes; tu peux t'endormir tranquillement.*

3) *Ce soir-là, maman doit venir te dire bonsoir au moins dix fois !*

Подобное функционирование местоимения *tu* можно определить как фиктивную единичность, что проявляется в выборе только одного из трех возможных вариантов ответа. Выделяя для себя правильный ответ, ребенок сопоставляет предлагаемые поступки со своим типичным поведением: «Это не обо мне, а это – про меня». Однако он не одинок в своем выборе.

Замена местоимения *tu* на *vous* представляется неуместным и может привести к непониманию заданной ситуации, ср.: *Quand tu traverses une rue :*

1) *Tu évalues la vitesse de la voiture et la distance qui lui reste à parcourir pour savoir si tu peux passer.*

2) *Heureusement, il y a le « petit bonhomme vert », sinon tu serais du genre à traverses sans regarder.*

3) *Tu trouves la couleur de la voiture arrêtée au feu rouge bien terne. Avec des fleurs voilettes, elle aurait plus d'allure !.*

Использование местоимения *vous* требует уточнения о том, кто именно «скрывается» за ним; Я и мама, я и родители, я и мои друзья.

Анализ использования личного местоимения *tu* в различных рубриках детского журнала раскрывает его прагматический потенциал: возможность обращения к множественным субъектам; выделение каждого ребенка как индивида, наделенного определенными качествами; невозможность замены местоимения *tu* на *vous* в тестах, что вызывает недопонимание и затруднения в выборе ответа

В прагматиксисе наблюдается своя логика и свои закономерности употребления языковых единиц, обусловленные коммуникативными установками «человека-говорящего» и ситуацией общения. Что, как видим, не соответствует нормам системы, но не нарушает взаимопонимание и в плане

функционирования в речи личного местоимения *tu* укладывается в рамки псевдоединичности и фиктивной единичности – используемых приемов, создающих эффект непосредственного общения с каждым из читателей.

Г. А. Змудяк

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ НЕОДОБРЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Неодобрение представляет собой речевой акт отрицательной оценки, выражающий отношение к действию или к высказыванию собеседника. Коммуникативной целью неодобрения является отрицательная оценка адресата и воздействие на него в соответствии с коммуникативными задачами.

Неодобрение может выполнять ряд функций. Побудительная – выражает желание говорящего изменить состояние адресата, прекратить осуждаемое действие и/или совершить действие, необходимое говорящему. Экспрессивная – помогает дать выход отрицательным эмоциям. Социальная функция направлена на обличение третьего лица, раскрытие его отрицательных сторон, создание отрицательного образа. В зависимости от интенции говорящего, от способа и формы выражения неодобрение может относиться к разнообразным речевым актам: репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, бегахбитивы.

Во французском языке негативная оценка передается широким синонимичным рядом: *blâme, reproche, réprobation, protestation, improbation, condamnation, semonce* и т.п. Все эти слова имеют сему интенсивности выражения отрицательного отношения. Для выражения негативной характеристики субъекта или предмета во французском языке широко используются прилагательные, направленные на выражение оценки интеллектуальных (*borné, stupide, obtus*), эстетических (*rebutant, hideux, laid*), нормативных (*incorrect, erroné, anormal*), этических (*amoral, immoral, mauvais*) качеств и характеристик.

Имена существительные в предикативной функции способны оценивать различные свойства (качества) объекта оценки, при этом основная часть их семантического содержания указывает не на объективные признаки лица, а на отношение к нему говорящего (А. Вежбицкая):

Allez, rentrez dans vos tanières, vauriens ! (H. Bazin).

Неодобрение может быть выражено рядом перформативных глаголов: *détester, désapprouver, blâmer, critiquer, refuser*.

Для усиления негативной оценки часто используются наречия-интенсификаторы: *absolument, plutôt, terriblement, vraiment, complètement, tout à fait* и т.п.

При выражении неодобрения достаточно часто встречаются клишированные конструкции: *Il n'en est pas question. Juste le contraire !*

Неодобрение может быть представлено широким спектром аффективных междометий: *Zut ! Fi, donc ! Hélas ! Pouah !*.

Достаточно часто в высказываниях неодобрения встречаются обобщения по половому признаку, по национальному, по месту жительства и т.п.:

Vous êtes comme tous les hommes : vous adorez vous vanter de votre vie sexuelle (A. Nothomb).

Для выражения неодобрения используются фразеологические единицы: *faire d'une bouche un éléphant, maigre comme un clou, avoir une mine de papier mâché*.

Нередко, испытывая сильное негативное отношение к адресату, адресант сравнивает его с определенными животными – зооморфное сравнение:

Tu parles comme une vache espagnole (A. Jardin).

Одним из способов выражения неодобрения является метафоризация. Метафора возникает как результат подразумеваемого сравнения, в котором один компонент остается потенциальным:

Maurice, vous avez un Spontex à la place du cerveau! s'écriait-elle en risquant une métaphore qui passa au-dessus des implants de Maurice (A. Jardin).

Для неодобрения во французском языке характерны сравнительные конструкции: *comme, aussi... que*. Тот факт, что адресанты используют подобные конструкции при неодобрении, объясняется необходимостью подчеркнуть то, как не следует поступать и ускорить достижение эффекта, на который рассчитывает адресант. Замысел состоит в том, чтобы адресат наглядно представил то, как он выглядит со стороны (И. Ю. Русанова):

Tu es comme ces gens qui regardent la télévision en changeant sans arrêt de chaîne pour n'assister qu'aux séquences les plus intenses. C'est une sottise (A. Jardin).

Таким образом, для выражения отрицательной оценки в речевых актах неодобрения используются разнообразные языковые средства, выбор которых обусловлен адресантом и его коммуникативными намерениями.

Л. П. Казловская

НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЗНАКИ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Вопросы языка и культуры занимают особое место в обучении иностранным языкам. Язык как основная отличительная черта народа отражает его менталитет и теснейшим образом связан с культурой, он по выражению В. А. Масловой «прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее». Большое значение приобретают языковые знаки, содержащие культурно значимую информацию нации.

К национально-специфическим знакам относятся единицы языка с символическим, эталонным, образно-метафорическим значением в культуре. Они обобщают результаты собственно человеческого сознания – архетипи-

ческого и прототипического, зафиксированного в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, фразеологизмах и метафорах, символах и поговорках (пословицах и поговорках), поэтических и прозаических художественных текстах и т.п. Причем культурная информация языковых знаков носит преимущественно имплицитный характер. Например, русские фразеологизмы *выносить сор из избы* и *ни кола, ни двора*, помимо своего значения 'разглашать сведения о каких-то неприятностях, касающихся узкого круга лиц' и 'не иметь ни своего двора, ни хозяйства' обладают еще и культурным маркером – неодобрение со стороны соплеменников – недостойно русскому человеку причинять вред членам своей семьи и не иметь своего дома и имущества (славянский архетип). Или французская традиция предварять прием пищи дружеским коктейлем, бокалом вина или даже чего-нибудь покрепче *aperitif* «*анеро*» (фр. *apéritif* – буквально 'вызывающий аппетит', от лат. *aperire* – 'открывать') стала своего рода ритуалом и одним из символов искусства жить по-французски, а искусство жизни у французов (*art de vivre*) включает в себя искусство дружеского общения (*convivialité*) в приятной компании.

Анализ подобных языковых единиц в контексте культуры требует осмысления ряда специфических проблем: участие культуры в образовании культурных концептов; «культурные смыслы» в значении языкового знака; осознание этих смыслов говорящим и слушающим и их влияние на речевые стратегии; существование культурно-речевой компетенции носителя языка как естественное владение языковой личностью процессами речепорождения, речевосприятия и установками культуры и т.п. Важно знать приемы лингвокультурологического анализа языковых единиц и не только уметь интерпретировать национально-культурные смыслы языковых единиц с позиции внутреннего наблюдателя, «изнутри» языка, но и с позиции внешнего наблюдателя, который соотносит собственную лингвокультуру, речевую деятельность и речевое поведение с опытом социального существования другого народа и его культурно-исторического осмысления своей многовековой судьбы.

Таким образом, культура народа влияет на мышление нации, моделирует его и фиксируется в языке. Поэтому обучение иностранному языку невозможно без изучения национально-специфических языковых знаков, именно они определяют систему культурных ценностей нации и лежат в основе иной картины мира.

А. Е. Крючкова

ПРЕСС-РЕЛИЗ КАК ВЕДУЩИЙ ЖАНР PR-КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время существует большое количество определений пресс-релиза. Одно из наиболее ранних предлагает советский энциклопедический словарь: «*пресс-релиз* (англ. *press-release* 'выпуск для прессы') – специальные

бюллетени для работников средств массовой информации, которые содержат материалы для срочной публикации. Выпускаются правительственными учреждениями, штаб-квартирами международных организаций, пресс-бюро».

Представляя собой краткую информацию, предназначенную для средств массовой информации (СМИ), пресс-релиз служит своего рода инструментом поддержания контакта с журналистами или редакцией. В современных научных работах он рассматривается как один из основных жанров PR-коммуникации, выполняющий информирующую и воздействующую функцию. Детальный анализ пресс-релиза, его структуры и стиля был проведен А. Н. Чумиковым, А. Д. Кривоносовым, В. В. Данилиной, Л. В. Минаевой, И. А. Быковым, И. М. Синяевой, Ю. М. Деминым, Е. А. Блажновой и др. Исследователи обратили внимание на такие особенности анализируемого жанра, как избыточность информации, однозначность слов, использование терминологии, именной характер изложения.

Например, А. Д. Кривоносов, рассматривая пресс-релиз как «основной жанр PR-текстов, несущий предназначенную для прессы актуальную оперативную информацию о событии», подчеркивает его следующие функциональные особенности: «пресс-релиз традиционно считается простым и эффективным средством передачи точной и оперативной информации, а также установления контактов с журналистами». М. В. Бусыгина и М. Р. Желтухина в учебном пособии «Вербальные характеристики жанра “пресс-релиз” в медиадискурсе» рассматривают пресс-релиз в ином ракурсе, отмечая его некоммерческое назначение: «пресс-релиз – оперативно-новостной жанр медиадискурса, который реализует небольшое значимое некоммерческое информационное сообщение, разработанное адресантом накануне события и оперативно распространяемое в СМИ с целью оповещения массового адресата».

В определении Е. А. Блажнова также выделяется критерий безвозмездного распространения информации: «Пресс-релиз – это информация, бесплатно распространяемая фирмами, корпорациями, организациями через собственные отделы, сторонние службы или специализированные PR-агентства».

Социальная значимость и актуальность формирует основу дефиниции Ю. М. Демина: «Пресс-релиз – оперативно-новостной документ связей с общественностью, содержащий краткое, социально значимое сообщение об актуальных фактах или событиях, адресованное представителям СМИ для информирования общественности и отражающее официальную точку зрения руководства предприятия».

Авторы книги «Связи с общественностью: теория и практика» А. Н. Чумиков и М. П. Бочаров определяют пресс-релиз как «сообщение для СМИ, содержащее информацию, потенциально интересную для широкой аудитории». Г. Н. Татарина утверждает, что пресс-релиз это «информация, содержащая новость о деятельности базисного PR-субъекта, подготовленная для рассылки в СМИ или раздачи журналистам». Предметом пресс-релиза, как считает И. В. Алешина является новостное событие, продукт – выступление в СМИ ведущих специалистов организации, ее руководства.

Лингвистический статус пресс-релиза определяется в соответствии с его функциональными особенностями. Основная задача, как отмечалось выше, состоит в информировании представителей СМИ о событиях и мероприятиях компании или организации. В этой связи пресс-релиз относится к числу основных информативных текстов, которые, однако, по мнению отдельных исследователей, не входят в число медийных жанров.

Некоторые ученые отмечают воздействующую и имиджевую функции пресс-релиза, которые связаны с идеологической направленностью. Тематический центр сфокусирован на организации, поэтому текст отображает общие ценности, приверженность определенным идеалам. Есть и противоположная точка зрения о том, что пресс-релиз лишен функции воздействия и исключает императивность.

Основное свойство пресс-релиза – его *односистемность*, под которой подразумевается то, что в центре представлено *одно* новостное событие, описываемое с позиций времени и места. Цель пресс-релиза заключается в формировании (укреплении, преумножении) образа организации и ее деятельности. Ее достижение становится реальным в том случае, если пресс-релиз привлек внимание СМИ и побудил их к получению дополнительной информации, послужил основой для подготовки и распространения вторичных информационных материалов, которые нашли своего читателя и способствовали росту осведомленности и формированию позитивного отношения аудитории (или ее значимой части) по отношению к организации. Пресс-релиз печатается на сайте организации, а также направляется в специальные офисы СМИ, где его используют в качестве базовой информации или публикуют без изменений.

Одновременно пресс-релиз служит достижению и еще одной, специфической, цели: он способствует установлению, последующему развитию и укреплению контактов между PR-структурой и СМИ (редакцией или конкретным журналистом). Необходимость написания пресс-релиза появляется в том случае, если есть важная новость для распространения.

Таким образом, анализ пресс-релиза как ведущего жанра PR-коммуникации показал, что имиджевые послания имеют ряд особенностей, оказывающих влияние не только на отбор и организацию языковых средств, но и на формирование положительного образа организации или компании.

И. Г. Лебедева

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ОШИБКИ БЕЛОРУСОВ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕЧИ

Несовершенство перцептивно-артикуляционной базы языка имеет место как при развитии речевой функции на родном языке, так и при овладении иностранным языком. В последнем случае на вполне сформированные механизмы функционирования родного языка накладываются особенности вос-

приятия и порождения речи на иностранном языке. При этом индивид испытывает артикуляторные трудности в производстве иноязычного текста и перцептивные – при его понимании.

Восприятие всегда, так или иначе, опосредуется деятельностью мышления и проверяется практикой, поскольку в каждое восприятие входит воспроизведенный прошлый опыт. В развитых процессах восприятия имеются специальные перцептивные действия. На их основе производится выделение информативного содержания, по которому субъект может сличать предъявленный объект с накопленными им перцептивными моделями, осуществлять собственно процессы сличения и, наконец, опознания, т.е. отнесения объектов к тому или иному классу, их категоризацию. Процессы опознания требуют значительно меньше времени, чем процессы формирования образа, так как при опознании нужно только извлечь из предъявленного объекта некоторые инвариантные свойства и признаки. При этом субъект за короткое время, рассматривая объект с разных сторон, находит такую позицию, при которой процессы сличения и идентификации максимально облегчаются.

Процесс восприятия, являясь сложным целым, обусловлен единством языковых и речевых составляющих. Языковые компоненты обеспечивают расчлененное восприятие по дифференциальным признакам, а речевые компоненты, такие как длина слова, ритмическая структура, частотность и другие, формируются практикой речевого пользования и обеспечивают целостное восприятие объекта. Так же, как и в психологии, в лингвистике выделяют два основных процесса: различение и узнавание либо идентификацию и узнавание. Под идентификацией (различением) подразумевается отождествление образа объекта, выделение всех его признаков и установление взаимосвязи между ними; а под узнаванием – восприятие объекта с опорой на его отдельные признаки.

Следует отметить, что узнавание апеллирует к пониманию смысла высказывания, а процесс идентификации – и к его интерпретации. Лингвистами предпринималось много попыток толкования лингвистической информации на уровне узнавания, адекватное функционирование которого возможно при наличии практики общения на том или ином языке и уже сформированных языковых реалий. При этом ритмико-мелодическая структура смысловой единицы, частотность употребления и речевой контекст являются носителями минимума лингвистической информации, достаточного для узнавания звукового образа. Процесс идентификации, непосредственно связанный с оперированием языковыми единицами, остается малоизученным. Центральным объектом его исследования является слог как минимальная единица восприятия на уровне идентификации вокалической и консонантной составляющих по их дифференциальным признакам.

При восприятии французской речи белорусами обнаруживаются регулярные ошибки, приводящие к искажению услышанного. При этом французские согласные подвергаются неадекватной идентификации по признакам выпадения, вставки, назальности и степени участия голоса. При восприятии

гласных имеет место недодифференциация признаков выпадения, вставки, назальности, огубленности, ряда и подъема. Основной причиной неадекватных идентификаций смысловых единиц французской иноязычной речи белорусами является несовпадение в родном и иностранном языках длительности слоговых интервалов, необходимых для восприятия и актуализации ингерентного состава слога. Ударный слог в перцептивной интерпретации белорусов увеличивает свою длительность, что проявляется через вставку согласных и гласных, вокализацию сонантов со вставкой дополнительного гласного, назализацию ротовых гласных, субституцию огубленных гласных переднего ряда исторически долгим задним [o], деназализацию носовых согласных, замену звонких согласных глухими, смычных – щелевыми перцептивными вариантами. Предударный слог в интерпретации белорусов теряет свою длительность, о чем свидетельствуют такие перцептивные ошибки, как выпадение согласных и гласных сегментов, замена звонких согласных сонорными, глухих – звонкими и сонорными перцептивными вариантами, вокализация сонантов, сопровождающаяся выпадением слогообразующего гласного, деназализация носовых гласных, делабиализация гласных, замена исторически долгого заднего [o] огубленными гласными переднего ряда.

При организации целенаправленной работы по совершенствованию качества восприятия французской речи белорусами консонантный компонент слога обнаруживает опережающее эволютивное развитие. Его становление происходит через последовательную нормализацию идентификаций по признакам назальности – вставки – выпадения – степени участия голоса. В наивысшей степени проблемной на протяжении всей эволюции слога является идентификация перечисленных признаков у переднеязычных согласных.

Становление вокалического компонента французского слога сопровождается поступательным сокращением перцептивных недодифференциаций по признакам вставки – выпадения – назальности – огубленности и подъема. Наиболее резистентным в восприятии белорусов является становление признака переднего ряда у гласных, который остается постоянно уязвимым на протяжении эволюции слога, чем оказывает сдерживающее влияние на развитие других дифференциальных признаков его составляющих.

Н. И. Манько

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ПРИЗНАКОВОЙ СИТУАЦИИ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

Потребность адресанта привлечь внимание адресата к динамическому, значимому в определенный момент времени, признаку носителя обуславливает представление в простом предложении элементарной признаковой ситуации. Содержание элементарной признаковой ситуации формируют восемь динамических признаков носителя:

1) **эмоциональное состояние:** *Elle a l'air surprise* 'Она выглядит удивленной'; *Ils partirent furieux* 'Они ушли разъяренными';

2) **физическое состояние:** *Votre mère a l'air très jeune* 'Ваша мама выглядит очень молодо'; *Guido rentra fatigué* 'Гвидо вернулся уставшим';

3) **внешний вид:** *Vous êtes bien jolie ce soir* 'Вы очень красивы сегодня вечером'; *Chaque jour, il rentrait du bureau de plus en plus pâle* 'С каждый днем он возвращался с работы все бледнее и бледнее';

4) **психологические особенности личности:** *Le petit a toujours été timide* 'Малыш всегда был скромным';

5) **количество носителей признака:** *Le vieux policier n'était pas venu seul* 'Старый полицейский приехал не один';

6) **положение носителя в пространстве:** *Elle trouva Arthur allongé au pied du canapé* 'Она нашла Артура, лежащим на полу у дивана';

7) **личные предпочтения субъекта, связанные с объектом-носителем признака:** *Frenkel buvait toujours son whisky pur* 'Френкель всегда пил свой виски неразбавленным';

8) **посессивные возможности субъекта:** *J'ai quelques heures de libres* 'Несколько часов у меня – свободные'.

Представление о динамическом признаке носителя как самостоятельном обуславливает формирование самостоятельной элементарной признаковой ситуации (представлена монопропозитивными простыми предложениями). Представление о динамическом признаке носителя, значимом в момент действия, создает осложненную процессуально-признаковую ситуацию (представлена полипропозитивными простыми предложениями).

Динамический признак, обозначающий физическое состояние или внешний вид носителя-субъекта или носителя-объекта, а также эмоциональное состояние носителя-субъекта, создает как самостоятельную элементарную признаковую ситуацию, так и элементарную признаковую ситуацию в составе осложненной ситуации. Данный факт свидетельствует об осознанном выборе адресантом модели построения простого предложения, моно- (*Il est fatigué* 'Он уставший') или полипропозитивного (*Il est rentré fatigué* 'Он вернулся уставшим').

Динамический признак, обозначающий количество носителей признака, их положение в пространстве, а также личные предпочтения субъекта, формирует элементарную признаковую ситуацию в составе осложненной процессуально-признаковой ситуации, представленной полипропозитивным простым предложением. Динамический признак, указывающий на посессивные возможности субъекта и психологические особенности личности субъекта, формирует самостоятельную элементарную признаковую ситуацию, представленную монопропозитивным простым предложением. В этих случаях адресант несвободен в выборе модели построения простого неосложненного предложения.

В моно- и полипропозитивном простом предложении единственным – и в силу этого универсальным – способом репрезентации элементарной при-

наковой ситуации, как самостоятельной или компонента осложненной, является *трансформ*. Т р а н с ф о р м выступает результатом свертывания вторично-предикативного отношения между подлежащим и его определением или прямым дополнением и его определением, обеспечивая тем самым синтаксическую неосложненность простого предложения. Виды трансформов (*предикативный, дистантный предикативный, косвенно-предикативный и полупредикативный*) выделяются в зависимости от следующих критериев: наличие собственного подлежащего, его расположение относительно предикатива (контактно, дистантно) и оформление последнего предлогом. Каждый вид трансформ связан с определенной моделью построения простого неосложненного предложения.

Предикативный трансформ с собственным подлежащим и предикативом реализуется в монопропозитивных простых предложениях модели «Подлежащее – Сказуемое *avoir* – Прямое дополнение – Предикатив» и полипропозитивных модели «Подлежащее – Сказуемое – Прямое дополнение – Признаковый модификатор». При этом в монопропозитивных простых предложениях предикативный трансформ оформляется определенным артиклем (*Ils ont les dents blanches* ‘Зубы у них – белоснежные’), и именно определенная детерминация является формальным показателем установления вторичнопредикативного отношения (ср., *Ils ont des dents blanches* ‘У них белоснежные зубы’). В полипропозитивных простых предложениях предикативный трансформ вводится притяжательным или указательным прилагательным (*Il a acheté sa/cette voiture rouge* ‘Он купил свою/эту машину красной’) или, при выражении подлежащего трансформом именем собственным, не имеет детерминатива (*Ils emmenèrent Keira inconsciente* ‘Они увезли Кейру в бессознательном состоянии’).

Нецелесообразность повторения имени известного объекта и обусловленное этим оформление подлежащего трансформом личным местоимением, которое находится в препозиции к сказуемому, предопределяет образование дистантного предикативного трансформа (*Ils les ont blanches* ‘Они у них – белоснежные’; *Ils l’emmenèrent inconsciente* ‘Они увезли ее в бессознательном состоянии’).

Выделение временного характера динамического признака носителя детерминирует формирование косвенно-предикативного трансформа, представленного монопропозитивными простыми предложениями модели «Подлежащее – Сказуемое *avoir* – Прямое дополнение – Предлог *de* – Предикатив». Косвенно-предикативный трансформ оформляется числительным или неопределенным прилагательным, что указывает на соотношение динамического признака с отдельными частями тела субъекта или ограниченным количеством объектов, входящих в его личную сферу (*Peut-être qu’il aura un os ou deux de cassés* ‘Возможно, одна или две кости у него будут сломаны’; *J’ai quelques heures de libres* ‘У меня несколько часов – свободные’).

Полупредикативный трансформ реализуется в полипропозитивных простых неосложненных предложениях модели «Подлежащее –

Сказуемое – Признаковый модификатор». Функцию подлежащего полупредикативного трансформанта выполняет подлежащее предикативного ядра, представленное одушевленными именами существительными (*Trois des jeunes femmes posaient nues sur une estrade* ‘Три девушки позировали обнаженными на помосте’), а позицию сказуемого предикативного ядра занимают преимущественно глаголы движения и перемещения в пространстве (93 % полипропозитивных простых предложений анализируемой модели).

Итак, условием реализации в простом предложении элементарной признаковой ситуации является осмысление признака носителя как динамического, значимого в определенный момент времени. В синтаксической структуре простого неосложненного предложения динамический признак оформляется предикативом или признаковым модификатором, формируя трансформ – универсальный способ репрезентации элементарной признаковой ситуации.

Н. В. Нестерович

ГЕНДЕРНАЯ МЕТАФОРА ВО ФРАНЦУЗСКИХ И ИТАЛЬЯНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ, ОПИСЫВАЮЩИХ ЖЕНЩИНУ

Одной из актуальных проблем современной гуманитарной науки является исследование гендера – культурного, социального, поведенческого маркирования биологических различий мужчин и женщин.

Как продукт развития общества и культуры гендер неизбежно отражается в языке. В ряду языковых репрезентаций гендерных различий и стереотипов находится и гендерная метафора, которая, с одной стороны, является частным случаем телесной метафоры, а с другой, – обозначает перенос не только физических, но и всей совокупности духовных качеств и свойств, объединенных словами «женственность» и «мужественность», на предметы, непосредственно с полом не связанные.

Гендерная метафора рассматривается как когнитивный механизм интерпретации действительности и универсальный механизм выражения оценочных значений. Интерпретационный потенциал метафоры формируется динамическим взаимодействием элементов, представленных на схеме: Сфера-источник А → сфера-мишень «мужчина» / «женщина (В); аспект сравнения/отождествления – С.

В фокусе наших интересов находятся образные метафорические номинации женщин, зафиксированные во французских и итальянских фразеологических единицах (далее ФЕ) и выступающие в качестве средства маркирования «типично женских» качеств (характер, поведение, внешность и т.д.) на основе уподобления явлениям разных понятийных рядов.

Исследование, проведенное на материале словарных источников, позволило выделить состав признаков, формируемых метафорами при именовании женщины.

Внешность

Фр.: *un grand cheval* или *une vache à lait* (груб.) ‘кобыла, корова’ (о крупной или очень толстой женщине), *grande bique* (коза – разг. пренебр.) ‘дылда’ (о высокой девушке), *planche à repasser* (ирон.) *les oeufs sur le plat* (шутл. – ирон.) ‘гладильная доска’ или ‘плоская как доска’ (о плоскогрудой женщине), *pot de peinture* (ирон.) ‘размалеванная женщина’.

Наряду с вышеприведенными номинациями, отражающими отрицательную оценку женской внешности, во французском языке существуют и метафоры, содержащие положительную оценку женского образа: *beau brin de fille* (шутл.) – ‘стебелек’ (о высокой, стройной девушке), *beau chassis* (шутл.) ‘молодая стройная девушка’.

Итальянские метафорические номинации, в отличие от французских, отражают преимущественно положительную оценку женской внешности: *essere un babà* или ‘быть лакомым кусочком’ (о девушке очень приятной внешности), *stare una (tale) bellezza* ‘быть воплощением красоты’, *essere una Venere* ‘быть Венерой, богиней красоты’, *essere una fata* ‘быть феей’ (об очень красивой, грациозной и нежной женщине), *essere una maga Alcina (una Sirena)* ‘быть волшебницей (сиреной)’ (о женщине, околдовывающей своей красотой с целью извлечь выгоду).

Умственные способности

Фр.: *oie blanche* ‘глупышка, простушка, тетеря’ (о слишком наивной женщине).

Итал.: *oca giuliva* ‘пустышка, тетеря’ (о женщине, демонстрирующей глупость, поверхностность и недостаток культуры).

Характер, поведение

Фр.: *faire sa violette* (ирон.) – прикидываться скромницей, *bas-bleu* – синий чулок, педантка, считающая себя интеллектуалкой, *vielle bique* (коза – груб.) – старая карга, *cheval de retour* (шутл.) – престарелая кокетка, *être folie de son corps* – быть любвеобильной.

Итал.: *essere una foglia al vento* ‘быть листом на ветру’ (о непостоянной, женщине, часто меняющей свое мнение), *vecchia gallina* ‘старая карга’ (о пожилой и во все вмешивающейся женщине), *essere una farfallina* ‘быть бабочкой’ (о непостоянной женщине, любящей любовные приключения).

Социальные роли

Фр.: *mère cigogne* (шутл.) имеет два значения: ‘многодетная мать’ и ‘хлопотливая мамаша, наседка’; *poule couveuse (mère poule)* ‘курица-наседка, клуша’, *être très popote* или *pot-au-feu* (шутл.-ирон.) ‘быть клушей, курицей, наседкой’.

Итал.: *essere la cenerentola* ‘быть золушкой’ (о покорной женщине, хранительнице очага, целиком отдающей себя домашней работе). Следует отметить, что в шутливом смысле данная ФЕ используется и в отношении мужчины.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что большинство метафорических номинаций связаны с характеристикой внешности, при этом итальянские метафоры содержат преимущественно положительную оценку женского образа.

Некоторые французские ФЕ содержат метафоры, репрезентирующие одновременно несколько признаков, например, внешность и возраст: *vieux tableau* (ирон.) – немолодая, сильно накрашенная женщина *à vieille mule, frein doré* – старухе наряд, как свинье хомут; нарядами не скроешь старость.

В структуре некоторых метафорических наименований содержится несколько значений, что наиболее характерно для итальянского языка: *essere una patata* ‘быть картофелиной’ используется для номинации девушки с хорошо развитыми формами или простушки, добрячки, *essere una vacca* (вульг.) ‘быть коровой’ может обозначать вульгарную легкодоступную или продажную женщину, а также очень полную, бесформенную женщину.

Ю. В. Овсейчик

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КЛАССИФИКАЦИИ СОЧИНИТЕЛЬНЫХ СОЮЗОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ

Союзы относятся к наиболее частотным словам в каждом языке, представляя в компрессированном, и, стало быть, экономном виде каскад взаимосвязанных действий и состояний, связанных между собой самыми разнообразными отношениями. Благодаря союзам становится возможным одновременно представить действия, связанные темпоральными, причинно-следственными, противительными, уступительными, компаративными, разъяснительными, модальными и т.п. отношениями.

«Собственно» сочинительные союзы как закрытый класс служебных неизменяемых слов имеют широкую сферу действия в организации связи между единицами различной степени сложности, проявляя свои «уникальные» свойства на уровне простого предложения, сложносочиненного предложения и на уровне сложносочиненного целого. «Собственно» сочинительные союзы чувствительны к содержанию соединяемых им пропозиций, окружающему контексту, коммуникативному намерению говорящего и его знанию о мире (Шахматов 2001; Урысон 2000; Schiffrin 1987).

Подсистема основных сочинительных союзов в славянских языках (в частности белорусском) сильно отличается от аналогичных подсистем европейских языков (в частности французском). Приняв за основу формальные средства выражения сочинительной связи, утверждается, что славянская подсистема трехкомпонента: *и, а и но*. Ср.: *і, а, але* в белорусском языке. А европейские подсистемы являются двухкомпонентными. Ср.: англ. *and* ‘и’ – *but* ‘но’; нем. *und* ‘и’ – *aber* ‘но’; фр. *et* ‘и’ – *mais* ‘но’ (Урысон 2011).

Естественно предположить, что все эти подсистемы, независимо от того, из скольких компонентов они состоят, покрывают в целом одно и то же семантическое пространство. Различие между подсистемами заключается в том, что они по-разному членят это пространство.

Традиционно французские грамматисты классифицируют сочинительные союзы по характеру выражаемых ими отношений на следующие группы: соединительные (копулятивные) ‘copulative’ (*et* ‘и’, *ni* ‘ни’), обозначающие одновременность и соединение (Grevisse): *Cependant la nuit tombait et il devenait sombre* ‘Ночь опускалась, и становилось темно’; *Quel jour choisir? Ni le mercredi, ni le samedi, ni le dimanche, en tout cas* ‘Какой день выбрать? Ни среда, ни суббота, ни воскресенье, в любом случае’; разделительные ‘disjonctive’ (*ou* ‘или’), обозначающие выбор: *Je ferais une tarte ou un gâteau* ‘Я испекла бы торт или пирог’; противительные ‘adversative’ (*mais* ‘но’), выражающие противопоставление: *Il est riche, mais impuissant* ‘Он богат, но бессилён’; каузальные ‘causale’ (*car* ‘ибо’, ‘так как’): *Je prends mon pull-over, car la météo a annoncé du froid* ‘Я возьму свитер, так как передали похолодание’; последовательные ‘consécutive’ (*donc* ‘значит’, ‘итак’), выражающие отношения следования (Riegel): *La météo a annoncé du froid, donc, je prends mon pull-over* ‘Передали похолодание, значит я возьму свитер’; и дедуктивные (Riegel) или транзитивные (Grevisse) (*or* ‘а, же, итак, однако’), выражающие умозаключение: *Les autruches ne volent pas, or elles ont des ailes* ‘Страусы не летают, однако у них есть крылья’.

В белорусском языке на основе смысловых отношений, представляемых сочинительными союзами, выделяют несколько групп сочинительных союзов. В самой широкой классификации представлены соединительные союзы ‘спалучальныя’ (*i*, *ды* (в значении *i*) *як...так i*, *ні...ні*), обозначающие перечисление, одновременность событий и явлений *Зоркі гараць у вадзе i вачах, i ёсць для надзеі прычына* (Панч.); противительные ‘супраціўныя’ (*а, але, ды* (в значении *але*), *аднак, затое, не толькі...але*), которые указывают на несоответствие или противопоставление событий и явлений: *Свет ясны ад сонца, а чалавек ад навукі* (Прык.); разделительные ‘размеркавальныя’ (*або, альбо, ці, або...або, ці...ці, не то...не то, ці то...ці то*), обозначающих чередование явлений или событий или нерельность одного из них: *Ці то птушкі пяюць, ці то пераліваюцца*; присоединительные ‘далучальныя’ (*ды, ды i, ды i то, а, прычым*): *Даўней, ды i цяпер шмат гаворыцца пра славянскую еднасць...*; сопоставительные ‘супастаўляльныя’ (*а, ж/жа*): *Бацька быў рамесніка, а сын за зямлю ўзяўся*; и уступительные ‘уступальныя’ (союз *хоць*, который при связи однородных членов по семантике сближается с сочинительными союзами): *Дзень быў ціхі, спакойны, хоць хмурнаваты*.

При сопоставлении сочинительных союзов во французском и белорусском языках выявляются различия как в критериях классификаций, так и в их номенклатуре. Характерно, что во французскую классификацию сочинительных союзов включены только «собственно» союзы, представляющие

собой простые (одиночные) по строению и непроеизводные по образованию, а также неповторяющиеся, за исключением союза *ni* (отрицательного коррелята *et*), и имеющие однозначное назначение устанавливать сочинительную связь (*un lien de coordination*) между элементами. Все остальные средства сочинительной связи французскими грамматистами рассматриваются как союзные наречия или союзные сочетания, что обусловлено строго выработанными синтаксическими и семантическими критериями. В то время как белорусская система сочинительных союзов изобилует повторяющимися (в данном случае двойными), а также составными по строению и производными по образованию единицами.

В двух сопоставляемых языках сочинительная связь универсальна в выражении соединительных, противительных и разделительных отношений. В основе данного деления лежат два семантических признака. Первый признак – это отношение к реальной действительности, а именно, реальность/нереальность/возможность описываемых событий. По этому признаку соединительные и противительные союзы, которые указывают на то, что утверждение соответствует действительности относительно обоих членов, противопоставляются разделительным, которые указывают на то, что утверждение может ей соответствовать относительно обоих членов, но в реальности соответствует только относительно одного. Ср. *belle et stupide/прыгожая і неразумная* (соединительный союз), *belle mais stupide/прыгожая, але неразумная* (противительный союз) vs. *belle ou stupide/прыгожая або неразумная* (разделительный союз). Исключение составляют контексты так называемого конъюнктивного употребления *ou/або* (*belle ou intelligente/прыгожая або разумная*), когда утверждение верно относительно обоих членов, что не согласуется с вышеуказанным определением разделительности (Санников 2008). Это, как правило, контексты потенциальности или повторяющихся событий, ср.: *Le soir on lisait du Verlaine ou du Prévert/ Вечарамі мы читалі Я. Купалу або Я. Коласа*. При этом, однако, разделительная семантика в некоторой степени сохраняется: предполагается, что в каждой конкретной ситуации реализуется только одна возможность. Вторым признаком – это противопоставленность/непротивопоставленность компонентов. По этому признаку соединительные и разделительные союзы, которые указывают на непротивопоставленность элементов, отличаются от противительных, которые предполагают, что элементы противопоставлены.

Таким образом, можно предположить, что универсальная система сочинительной связи содержательно трехмерна и строится на основании следующих отношений: соединение/разделение/противопоставление. Однако номенклатура единиц, представляющих выделенные отношения в сопоставляемых языках, количественно отличается. На данном этапе исследования мы ограничимся только «собственно» сочинительными союзами (одиночные, непроеизводные и неповторяющиеся). Так, для выражения отношения соединения французский язык прибегает к одной единице (*et* ‘и’) (отрицательный коррелят пока оставим в стороне), а белорусский язык демонстрирует вариатив-

ность (*i*, *ды* (в значении *i*)). Для разделительных отношений во французском языке предусмотрена одна единица (*ou* ‘или’), а в белорусском – две (*або*, *ці*). Чтобы выразить противопоставление французский язык оперирует одной единицей (*mais* ‘но’), в то время как белорусский язык демонстрирует четыре союза (*а*, *але*, *ды* (в значении *але*), *аднак*). Очевидно, что в рамках выражения отношений соединительных, разделительных и противопоставительных французская система «собственно» сочинительных союзов предстает как однородная: одна единица представляет один тип отношений; в то время как белорусская система неоднородна: для представления одного типа отношений имеется несколько связующих языковых единиц.

Наблюдаемые несовпадения союзов для обозначения одного и того же сочинительного отношения во французском и белорусском языках заставляют задуматься о факторах, обуславливающих возникновение внутриязыковой асимметрии, о специфике действия этих факторов в сравниваемых языках и об особенностях членения семантического пространства сочинения во французском и белорусском языках, ведущих к межъязыковой асимметрии.

В. А. Павловский

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА

Несмотря на то, что *синонимия* представляет собой реальное свойство всех языков, которое проявляется в том, что каждое означающее может выполнять несколько функций, а каждое означаемое может быть выражено различными лексическими единицами, проблема *синонимов* остается одной из спорных в современной лингвистике.

Принимая во внимание ее универсальный характер, синонимия характеризуется как одно из проявлений парадигматических отношений в языке. Исходя из этого синонимами являются разные слова, близкие или тождественные по значению, выражающие одно понятие. Данное определение указывает на одно важное свойство – тождество или близость значений, которые принято считать основой синонимичности лексических единиц. Несомненно существует целый ряд иных признаков, которыми должны обладать лексические единицы, для того, чтобы их можно было рассматривать как синонимы: способность обозначать один предмет, взаимозаменяемость в контексте, общность номинации, предметно-понятийная соотнесенность, совпадение сочетаемости, идентичность формул дистрибуции и некоторые другие. При всем разнообразии критериев основной признак синонимии находится в пределах смысловой структуры слова, т.е. его значения.

Так как наиболее употребительная часть лексического состава языка состоит из полисемантических единиц, близкими оказываются отдельные значения многозначного слова. Синонимический ряд формируют лексические единицы не во всем своем семантическом единстве, а только в том значении,

которое оказывается семантически связанным с другими, составляющими данный ряд и имеющими в нем определенное значение. Реально функционируя в речи, слово всякий раз выступает в одном из своих семантических вариантов, что способствует передаче понятия во всей полноте и осуществлению связи с другими семантическими группами слов. *Семантический ряд* является примером лексико-семантической группы слов, сформированной на основании совпадения основных элементов их значений. Лексические единицы, которые по указанному признаку можно отнести к разряду синонимов, в свою очередь, подразделяются на синонимы *по денотату*, называющие один и тот же предмет по-разному, и синонимы *по сигнификату*, выражающие разные оттенки одного понятия сходным образом или называющие разные предметы одинаково. Синонимы по сигнификату часто используются в речи для более точного описания предметов или явлений. Благодаря своей способности выражать оттенки одного понятия, именно синонимы по сигнификату служат источником такого явления, как *функциональная синонимия*.

Лексические единицы, рассматриваемые как функциональные синонимы, в парадигматике могут не иметь общности значений, но под влиянием внутритекстовых связей они приобретают коннотативное значение, новые оттенки значения, накладывающиеся на основное и служащие для выражения «эмоционально-оценочных обертонов». Коннотация обусловлена смысловой структурой слова, потенциально входит в нее, контекст при этом лишь актуализирует коннотативное значение. Коннотация нередко способствует метафоризации слов, их участию в словообразовательных и других процессах, поэтому коннотативное значение, будучи ассоциативным признаком в одном лексическом значении, может выступать существенным и семантическим в другом. За счет содержательных и формальных свойств слов возникают внутритекстовые связи, способствующие раскрытию коннотативного значения, которое связывает лексические единицы и позволяет считать их синонимами. Кроме того, внутритекстовые связи обусловлены семантической структурой текста, для которой характерна семантическая согласованность составляющих его частей и единиц.

Элементы, служащие для передачи основной и дополнительных смысловых связей, способны выражать модальные или эмоциональные оттенки значения или выступать как средство уточнения, создания выразительности высказывания; к таким средствам уточнения и углубления высказывания относятся и функциональные синонимы. Кроме того, функциональные синонимы служат для обозначения различных сторон явления или понятия, о котором идет речь. При этом не следует забывать, что для выражения понятия во всей его полноте может понадобиться целый ряд синонимов. В таких случаях наглядно проявляется различие между синонимическими отношениями в парадигматике и функциональной синонимией. В синонимическом ряду, как правило, существует ядро – синоним, передающий основной общий смысл, – и периферия – члены синонимического ряда, выражающие другие признаки понятия; на первый план выдвигается дифференцирующая

роль синонимов, их различительные признаки. Существенным является то общее, что связывает значения данных единиц, то, что позволяет им выражать одно понятие. Общее в значении функциональных синонимов возникает благодаря снятию дифференцирующих семантических компонентов, которые становятся несущественными в данном употреблении. Такое снятие семантических компонентов возникает под влиянием внутриконтекстовых связей или же за счет предварительных фоновых знаний об объекте или явлении. Поэтому необходимо учитывать лексическую семантику и семантику экстралингвистического плана. Только анализ основных и коннотативных значений лексических единиц, составляющих микроряд функциональных синонимов, демонстрирует их системные связи.

Функциональные синонимы определяются как единицы, противопоставленные по каким-либо семантическим признакам, которые становятся несущественными в определенном контексте, и объединенные различными оттенками коннотативного значения, появляющимися в том же контексте под влиянием внутритекстовых связей.

Лексическое значение традиционно рассматривается как состоящее из сем – частей значений, не связанных с какой-либо значимой частью и указывающих на различные признаки предмета или понятия. При этом выделяются следующие схемы: архисема – элемент значения, передающий наиболее существенный, определяющий признак; дифференциальные семы – обозначающие оттенки или менее существенные признаки данного предмета или понятия; потенциальные семы – указывающие на вероятные признаки предмета или понятия, – актуализирующиеся в контексте под влиянием различных факторов: ассоциаций, пресуппозиции, внутриконтекстовых связей. Кроме того, лексическое значение слова формируется различными компонентами, а именно: денотативным (указывающим на определенный предмет/признак); сигнификативным (передающим понятие или сумму существенных признаков класса обозначаемых словом предметов); коннотативным (обусловленным лексическими ассоциациями и дополнительными смыслами, возникающими при взаимодействии значений различных лексических единиц). В зависимости от того, какое значение является более существенным в данной группе лексических единиц, выделяют синонимы по денотату и синонимы по сигнификату. Как правило, функциональные синонимы являются синонимами по сигнификату, так как характеризуют одно понятие и служат для более полного его описания.

Лексические единицы, выступающие в тексте как синонимы, называют стилистическими, ситуативными или контекстными синонимами. Эти определения так же, как и термин функциональные синонимы, отражают сущность явления, указывая на общность употребления данных лексических единиц. Функциональная синонимия обусловлена чаще всего индивидуальным или переносным использованием лексических единиц, существующих наряду с общеупотребительным. Анализ текстового материала показал, что возможны несколько вариантов микроряда функциональных синонимов, имеющих в своем составе отрицательный компонент.

Первый вариант микроряда: $N + An$, где N – единица с отрицательным префиксом, передающая наиболее общее значение; An – единица с отрицательным префиксом, дополняющая и конкретизирующая значение первой. Например: *Malheureusement cette manoeuvre-ci, profondément **malhonnête** et **immorale** a finalement été couronnée de succès.*

В данном предложении синонимами по сигнификату можно считать единицы *malhonnête* и *immorale*, характеризующие одно явление. Анализ значений данных лексем позволяет выделить общую для них сему: *malhonnête* – qui manque à la décence, à la pudeur; qui manque à la civilité, aux convenances; contraire à la pudeur; qui manque à la probité, qui n'est pas honnête; *immorale* – qui vide les principes de la morale; contraire à la morale, aux bonnes moeurs.

Архисемой для данных единиц является элемент значений 'contraire à quelque chose de bon'. В наиболее общем виде она выражена в значении лексической единицы *immorale* 'contraire à la morale, à la pudeur'. Таким образом, представляется возможным считать совпадающей дифференциальной семой для данных лексических единиц 'contraire aux bonnes moeurs, à la pudeur, aux convenances'; именно эта общность позволяет указанным лексическим единицам характеризовать одно понятие.

В случае наличия микроряда функциональных синонимов типа $N + An$ значения всех составляющих его единиц имеют в составе дифференциальную сему 'противоположный признак'. При этом синонимичные лексемы сохраняют свои значения и служат для более точного описания обозначаемого явления, так как ни одна из них не может полностью охарактеризовать его. Сочетание нескольких лексических единиц с отрицательным префиксом оказывает большее эмоциональное воздействие на объект речи.

Второй вариант микроряда: $An + B$, где B – любая лексическая единица, вступающая во взаимодействие с единицей, имеющей в своем составе отрицательный префикс (An): *Nous n'estimons pas fatals la progression de la pauvreté, le développement du chômage, des crimes racistes, la pratique **humiliante** et **injustes** des saisies et expulsions, les atteintes à la dignité de l'homme, de la femme, à l'espoir de notre jeunesse.*

В значениях лексических единиц *humiliante* и *injustes* не выделена общая архисема: *injuste* – qui agit contre la justice ou l'équité; qui est contraire à la justice; qui résulte d'une erreur d'appréciation, qui est mal fondé; *humiliant* – qui cause ou est de nature à causer de l'humiliation.

В данном случае в значении лексической единицы *humiliant* под влиянием значения лексемы *injuste* актуализируется потенциальная сема 'негативный признак'. Значения данных лексических единиц взаимодействуют в тексте, так как обе единицы могут служить для выражения негативной оценки. В этом проявляется общность их значений, что позволяет указанным единицам дополнять друг друга и конкретизировать их собственные значения, более точно описывая явление.

В предложении *Nous visons par nos poursuites, dira-t-il, les méthodes **inadmissibles** et **dangereuses** de la CGT* значения функциональных синонимов

inadmissibles и *dangereux* также не имеют общих дифференциальных сем: *inadmissible* – qui est impossible d'admettre, de recevoir; *dangereux* – qui constitue un danger, présente du danger, exposé à un danger; qui a pouvoir de nuire, à qui on ne peut se fier.

Под влиянием внутритекстовых связей в значении лексемы *dangereux* происходит актуализация потенциальной семы 'негативный признак', благодаря которой значения данных лексических единиц дополняют друг друга, при этом единица *dangereux* объясняет значение лексемы *inadmissible* в данном тексте, как бы отвечая на вопрос *почему?*.

Третий вариант – микроряд типа: $An + B$, где B – лексическая единица с коннотативным значением, получаемым под влиянием значения единицы с отрицательным префиксом (An): *Prenant parole après une courte intervention d'un militant, faisant état de difficultés, rencontrées lors d'un porte-à-porte dans une cité populaire (accueil **froid** sinon **inamical**, manque frappant d'intérêt pour l'élection présidentielle) le dirigeant national du PCF a créé la surprise dans la salle.*

Под влиянием лексической единицы *inamical* в значении лексемы *froid* появляется коннотативное значение негативной оценки, которого нет в основном значении этой лексемы: *froid* – qui est à une température sensiblement plus basse que celle du corps humain. Коннотативное значение негативной оценки накладывается на основное значение лексемы *froid*, благодаря чему возникает общность значений лексических единиц *inamical* и *froid*, что и позволяет рассматривать их как функциональные синонимы.

Рассмотрим еще один пример: *Pourquoi une telle censure, aussi **impitoyable**, aussi **ouverte**, aussi **cynique**.* В данном случае коннотативное значение появляется у лексической единицы *ouverte* под влиянием лексем *impitoyable* и *cynique*, имеющих потенциальную сему 'негативная оценка' – qui ne fait grâce de rien, qui exprime des opinions contraires aux bienséances morales. *Impitoyable* – qui est sans pitié, qui observe, juge sans indulgence, ne fait grâce de rien; *cynique* – qui exprime sans ménagement des sentiments, des opinions contraires à la morale, aux bienséances morales; *ouvert* – disposé de manière à laisser le passage; où l'on peut entrer; percé, troué, incisé; communicatif et franc; qui se manifeste, se déclare publiquement.

При взаимодействии значений функциональных синонимов в тексте актуализированная общая потенциальная сема лексических единиц *cynique* и *impitoyable* оказывает влияние на значение лексемы *ouvert*, придавая ей значение, включающее негативную оценку. В парадигматике лексические единицы *impitoyable*, *cynique*, *ouvert* не являются синонимами; в тексте благодаря актуализации потенциальных сем и возникающим в связи с этим новым оттенком значений эти лексемы могут рассматриваться как функциональные синонимы, которые служат для характеристики одного явления, более точно выражая его признаки и оценивая данное явление.

В рассмотренных примерах не были обнаружены функциональные синонимы по денотату. Данное явление можно объяснить тем, что употребление синонимов по денотату, вариантов названия одного и того же явления, более свойственно художественным текстам, стремящимся к образному изображению действительности.

Рассмотрев приведенные примеры и проанализировав значения лексических единиц, составляющих синонимические микроряды, можно сделать вывод о том, что в тексте возможно существование трех типов синонимических рядов негативной оценки и трех вариантов реализации значений лексем, которые рассматриваются как функциональные синонимы:

- полная реализация значения лексических единиц в микроряде типа $N + An$;
- частичная реализация значения, т.е. актуализация только отдельных потенциальных сем, составляющих значение лексемы, в микроряде типа $An + B$;
- возникновение новых сем под влиянием значений других лексем, составляющих микроряд типа $An + B$.

В синонимических рядах в тексте реализуются два свойства контекстной семантики: 1) ограничение объема значения (в рассмотренных случаях – актуализация отдельных потенциальных сем; 2) пресуппозиционная семантика, т.е. учет предварительной информации об объекте.

В приведенных выше примерах имена прилагательные с отрицательными префиксами следуют непосредственно друг за другом и за определяемым словом; такое контактное расположение способствует образованию в тексте «цепочки» лексем, имеющих общую сему, что позволяет передать градацию в выражении мыслей, чувств и характеристик предметов и явлений. Следовательно, в тексте синонимические отношения обусловлены не только значениями составляющих его единиц, но и оттенками их значений и «потребностями» контекста или ситуации. Синонимические связи лексических единиц, возникающие в тексте, проясняют их значения, выявляют общее и различное в семантике слов, помогают выявить объем значения слова и возможности его модификации в синтагматике.

Т. Я. Селищева

КОНТАМИНАЦИЯ В ЯЗЫКЕ РЕКЛАМЫ

Статистика знает все. Известно, например, что в среднем за день человек имеет возможность увидеть от 1 000 до 1 500 различных коммерческих обращений, а запомнить может только от 7 до 10 рекламных обращений. Ясно, что запомнит он те, которые особенно сильно повлияли на его сознание и воображение.

Целью рекламного текста, сколь краток он бы ни был, максимально воздействовать на сознание потенциального потребителя товаров и услуг.

Текст рекламы полифункционален: выполняет информативную функцию, регулирующую, функцию связи текста с другими культурными текстами, прагматическую, эстетическую, экспрессивную и другие функции. В основе создания такого текста хорошее знание способов воздействия на потребителя.

Важная функция текста – побуждающая, заставляющая приобрести. Экспрессивность рекламного текста, его оригинальность достигается многими средствами. Часто используются разные тропы: метафоры, гиперболы и т.п. Распространенным приемом является контаминация – одна из разновидностей игровых манипуляций со словами. Контаминация – объединение в ходе речевого общения элементов двух языковых единиц на базе их структурного сходства, функциональной и смысловой близости, внешнего сходства, сходного звучания.

Контаминация используется в речи, чтобы придать высказыванию экспрессию, выразительность; подчеркнуть нужные смысловые, оценочные, эмоциональные акценты, определенную тональность слов и т.п.

Контаминация делает текст рекламы необычным, оригинальным, смешным за счет контрастности, всегда привлекающей внимание, затрагивает графические, лексические, словообразовательные, фразеологические и другие речевые средства.

Как известно, существуют три основных типа контаминации: лексическая, фразеологическая и синтаксическая.

Очень часто в рекламных надписях используется такой тип контаминации, когда на место одного из компонентов фразеологизма или очень известного выражения, названия встает слово, синонимичное ему или пароним.

В известном французском выражении *métro-boulot-dodo*, обозначающего монотонность жизни человека из спального района, последнее слово заменено словом *métro*: *métro-boulot-métro*. В таком виде выражение используется в социальной рекламе фонда имени аббата Пьера. Одним из направлений деятельности этого фонда является помощь и защита бездомных: *Désormais avoir un emploi ne nous garantit plus d'avoir un logement décent. (Fondation Abbé Pierre)* 'Теперь даже постоянная работа не гарантирует нам достойное жилье'. В следующей рекламе того же фонда: *YvesSansLogement – ayons l'élégance d'aider ceux qui n'ont rien* 'ИвБезДома – будем элегантны, помогая тем, у кого ничего нет'.

Кроме замены двух слов, сходных по звучанию с именем великого кутюрье, сохраняется шрифт логотипа и манера его написания (слитное). В следующем примере *Aïe love you* (социальная реклама, направленная против насилия) первое слово в английском предложении местоимение-подлежащее *I* замещено на французское междометие, которое употребляется, когда человек вскрикивает от боли.

В рекламных надписях используется совмещение элементов кириллической графики и латинской: *Loveйте весну!*. Это реклама в минском метро, приглашающая на мероприятие в Парк культуры и отдыха Дримлэнд.

Часто используется графическое заимствование иноязычного слова без перевода и графической адаптации: *Drug это не друг! Клин клином, а грязь Glutocleanом!* (игра слов: *clean* ‘чистый’).

Часто используется лексическая контаминация.

1. Реклама печенья Milka: *Prenons le temps de biscuiter ensemble*. В этой надписи слово *biscuiter* является результатом совмещения слов *biscuit* ‘печенье’ и *discuter* ‘беседовать’. Это делает рекламный текст остроумным, интересным, привлекательным.

2. *Que tous tes rêves céréalisent (céréale + se réalisent)* – реклама сухих завтраков.

3. Целая серия рекламы для компании Uber:

Uberassurée ; uberet ; ubersonique ; uberger dejeuner ; uberaubois dormant ; ubereggae ; uberéussite и т.п. Лексические изменения подкреплены ассоциативным изображением. Например, *Uberet* сопровождает фото трех пожилых французов в беретах, которые являются стереотипом мужского головного убора. *Ubersonique* изображает водителя такси в фуражке пилота самолета. На рекламе *Uberaubois dormant* мы видим безмятежно спящего человека, потому что компания Uber гарантирует покой своим клиентам.

Контаминированные окказиональные слова, представляя собой лексико-графический каламбур, имеют ярко выраженную оценочность. Они неожиданны, хорошо запоминаются. Их достаточно просто составить. Это тоже привлекает создателей рекламных надписей и слоганов.

По своей природе контаминация – это вторжение неправильного языка в нормированный язык. Это отрицательное по своей сути явление стало очень востребовано в современном рекламном языке. Возможно, это объясняется и тем, что во многих областях современной жизни (дизайне, музыке, моде) следуют стилю фьюжн.

В учебной работе можно прибегать к этому способу образования слов, выражений, чтобы заинтересовать студентов. Дать им возможность поиграть словами, использовать знания всех известных им языков, чтобы придумать, например, яркий незабываемый слоган.

Т. А. Стрельцова

РОЛЬ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ В КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме дискурса в целом и маркеров дискурса в частности. При анализе дискурса можно выделить структуру, которая в лингвистике получила название дискурсивного маркера. Термин *дискурсивные маркеры* применяется к грамматически неоднородному классу единиц, объединенных общими функцио-

нальными особенностями. По мнению Д. Шиффрин, то, что делает слово или фразу дискурсивным маркером, это их способность структурировать интеракцию; задавать коммуникативной ситуации фрейм (структуру) того, что включает в себя особенные взаимоотношения или вид события. Существует целый ряд слов для обозначения этого явления: дискурсивные слова, дискурсивные частицы, модальные частицы и слова, прагматические маркеры, дискурсивные коннекторы и т.п. Такое разнообразие в терминах является следствием разнообразия подходов к описанию дискурсивных маркеров, а также приводит к тому, что объем понятия дискурсивных маркеров варьируется от исследования к исследованию.

Цель данной статьи – анализ функционирования некоторых дискурсивных маркеров во французском языке. Существенным для отнесения языковой единицы к дискурсивным маркерам являются следующие параметры: синтаксическая отделенность от предложения, использование в инициальной позиции, наличие самостоятельного просодического контура, способность функционировать на разных уровнях дискурса.

Как известно, информацию в дискурсе можно разделить на концептуальную и процедурную. Концептуальная информация содержится в пропозициях, а процедурная информация определяет процесс интерпретации пропозиций. Анализируя дискурсивные маркеры, Д. Шиффрин разграничивает их на 5 классов, принадлежащих следующим сферам: сфера обмена, где функционируют маркеры мены ролей; акциональная сфера, где дискурсивные маркеры поддерживают когерентную связь между речевыми актами; идейная структура, определяющая связь между пропозициями; сфера взаимодействия коммуникантов; информационная сфера.

Наиболее распространенными единицами, функционирующими в качестве дискурсивных маркеров, являются слова и фразы типа *о, ну, ты знаешь, я хочу сказать, ну это, итак* и т.п. К примеру, дискурсивный маркер *ну* в начале реплики часто указывает на то, что сказанное в предшествующей реплике, было неадекватным или ошибочным: *Ну, я должен сказать тебе, что это не имеет для меня смысла*. Каждый маркер имеет многочисленные функции. *О*, к примеру, часто обозначает ‘новость для того, кто слушает’. Во французском языке можно назвать такие слова, как *ah, ah non, alors, mais, au moins, seulement, de nouveau, à propos, d'ailleurs, bien*:

– *Ah, je vois que vous avez repris un chien. Vous avez bien fait. J'aimais tellement votre Daisy.*

Итак используют в случае, когда разговор ушел в сторону: *Итак, как там все-таки у тебя дела ? Donc juste une coupe alors ?.*

Таким образом, помимо основной формы речевого акта, участникам коммуникации необходимо выбирать «лингвистическое прикрытие» акта. Это могут быть маркеры смягчения, то есть совокупность разнообразных конверсационных механизмов, включенных в выражение мнения, запрос информации или директиву, влияющих на стиль прямоты говорящего.

Следующий диалог представляет разговор в ситуации, когда муж уходит из семьи. Главным вопросом в этот момент является то, как сообщить эту новость детям (у них две девочки):

- *Que vas-tu dire aux filles ?*
- *Je ne sais pas.. Je n'y a ipas pensé...*
- *Je préférerais être là quand tu leur parleras...*
- *Si tu ne vois pas d'inconvénient je leur dirai la vérité. Je n'ai pas envie de mentir...*
- *Mais tu vas leur dire quoi ?*
- *La vérité : papa n'a plus de travail, papa ne va pas bien, papa a besoin de **prendre l'air**, alors papa est parti...*
- ***Prendre l'air** ?*
- *Voilà ! On va dire ça comme ça. **Prendre l'air**.*
- *C'est bien, **prendre l'air**... C'est pas définitif. C'est bien.*

Как видим, выражение *prendre l'air*, по мнению собеседников, наиболее подходящее в данном случае, оно не будет ударом для девочек, а также не является окончательным решением уйти из семьи, что очень устраивает мужа. Использование маркеров *voilà, c'est bien...* подтверждает правильность выбора лексической единицы и делает высказывание менее категоричным.

Следующий пример начинается с «маркера несогласия», который демонстрирует резко негативную реакцию на телефонный звонок, который отрывает человека от важного занятия:

Ah non !.. Ah non !! Mais qu'est-ce que c'est que ce téléphone qui sonne seulement quand je veux m'en servir ?!

Маркерами, повышающими значимость речевых актов, являются ругательства: *Ah zut , on vient de rater la sortie. Regardez de votre côté et dites-moi s'il y a quelqu'un. Dégagez, immédiatement de chez moi, sale pervers. Et que je ne vous reprenne pas à rapprocher de ma fille, sinon j'appelle les flics !.*

Языковые единицы, используемые в качестве дискурсивных маркеров, часто употребляются в своем «не-базовом» значении:

Alors elle se mit à pleurer. Elle pleura d'abord sur le vide que cet homme allait laisser dans sa vie, seize ans de vie commune. Puis elle pleura en pensant aux petites filles. Enfin elle pleura d'effroi à l'idée de se retrouver seule.

В данном случае в качестве дискурсивных маркеров выступают слова, семантика которых указывает обычно на действия, следующие в определенной последовательности. В приведенном примере временные указатели относятся к одному глаголу, их функция состоит в том, чтобы показать интенсивность действия, выражающего состояние говорящего, усилить значимость речевого акта.

Таким образом, очевидно, что дискурсивные маркеры не вносят изменения в пропозицию высказывания, а только регулируют поток информации или взаимодействие участников дискурса. Дискурсивные маркеры указывают либо на характер связи между фрагментами (подчинение, причина, следствие, вывод), либо выражают оценочный компонент высказывания (как эмоциональный, так и эпистемический).

РОЛЬ СЛОГАНА ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Реклама – это средство, приносящее прибыль и известность, поэтому компании прикладывают огромные усилия и вкладывают огромные суммы в рекламу.

Рекламный текст – это один из видов текста, задачей которого является продвижение товаров и услуг, с целью их популяризации, увеличения продаж и получения прибыли. Существует классическая форма построения таких текстов: заголовок, слоган, основной рекламный текст и эхо-фраза. Рекламный слоган – короткий лозунг или девиз, отражающий качество товара, обслуживания, направления деятельности фирмы, иногда в прямой, чаще в иносказательной или абстрактной форме. Слоган выполняет следующие функции: привлечение внимания потребителей, поднятие престижа фирмы, увеличение объема продаж и т.п. Рекламные слоганы характеризуются точностью, краткостью, простотой, оригинальностью, рифмой и запоминаемостью. Французская реклама использует разнообразные приемы при создании слогана.

Аллитерация – повторение одинаковых или однородных согласных, придающее ему особую звуковую выразительность: *Chic, choc, chouette, dimanche* («Coca-Cola»).

Омонимы это одинаковые по написанию и звучанию, но разные по значению слова. *Festival de cannes* ‘Фестиваль тростей’ (слоган к рекламе тростей интересен тем, что игра слов здесь строится на замене имени собственного на имя нарицательное (*Cannes* ‘Канны’ и *cannes* ‘трости’)).

Для привлечения внимания адресата, рекламодатели обращаются к образным фразеологическим единицам, используя при этом пословицы и поговорки: *Les chiens aboient, Lee Cooper passe* ‘Собаки лают, Lee Cooper продается’ (намек на пословицу *Les chiens aboient, la caravane passe* ‘Собаки лают, караван идет’).

Для привлечения большего внимания покупателей, во французских рекламных текстах используются известные выдержки и цитаты, что делает их более выразительными и легкими к запоминанию. *Le rouge et le soir*, реклама французского вина (отсылка к роману Стендаля *Le rouge et le noir* ‘Красное и черное’).

Французская реклама, как и реклама других западноевропейских государств подвержена влиянию английского языка. Вкрапление в рекламный текст английских слов придает рекламе новизну, делает ее более привлекательной и современной, отражая тенденции интенсивного заимствования англицизмов французским языком. *Bye bye monotonie* ‘Прощай прощай монотонность’ («Luminarc, посуда»).

Рекламный слоган позволяет в краткой форме, ярко, точно и кратко, отразить суть рекламы. Необычные лингвистические формы привлекают внимание читателя, и побуждают его к дальнейшим действиям.

ДИНАМИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ СОКРАЩЕНИЙ В ТЕКСТАХ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ

Аббревиация является одним из самых эффективных способов обогащения языка средств массовой информации и наиболее распространенным способом образования лексических единиц. Рост числа аббревиатур, употребляемых в текстах прессы и электронных СМИ, свидетельствует о восприимчивости языка СМИ к различного рода лексическим нововведениям.

Как показывают исследования, сокращения подчиняются тем же общим законам внутреннего развития языка, что и все иные языковые единицы. В зависимости от изменения в потребностях общения, развития внутренних закономерностей языка, употребление аббревиации является объективным и закономерным процессом.

Сокращения все более активно используются в различных языках, их количество постоянно увеличивается и приводит к созданию новых классификаций и видов. Основными причинами появления сокращений в языке являются тенденции к языковой экономии и экстралингвистические факторы, которые приводят в действие внутриязыковой механизм. Следует отметить, что характерным для французского языка является образование достаточно большого количества инициальных сокращений и различного рода усечений.

Изучив динамику употребления инициальных сокращений на основе полученного практического материала, был проведен анализ структурных типов сокращений и их классификация по способам образования (инициальные сокращения, слоговые сокращения, усечения, телескопические сокращения и сокращения смешанного типа).

Для проведения исследования была выбрана сфера политики, которая весьма многогранна. Она состоит из различных тематических групп, таких как экономика, наука, технологии, здоровье и многих других. Следовательно, при подборе практического материала можно встретить сокращения, относящиеся не только непосредственно к сфере политики, но и к вышеупомянутым семантическим группам.

Нами были проанализированы политические тексты французской прессы из еженедельного политического и новостного журнала «Le Point» и ежедневной французской газеты «Le Figaro» и получены следующие результаты:

- журнал «Le Point»: 5 июля 2018 г. – 30 сокращений; 26 января 2017 г. – 15 и 13 декабря 2015 г. – 8;
- газета «Le Figaro»: 6 июля 2018 г. – 13 сокращенных единиц; 15 декабря 2017 г. – 8 и 12 января 2015 г. – 6.

В ходе проведенного исследования проанализировано 80 лексических единиц и получены следующие результаты: в текстах французской прессы преобладающие инициальные сокращения составляют 90 %, слоговые сокращения – 4 %, усечения – 4 %, телескопические сокращения – 1 % и сокращения смешанного типа – 1 %.

Анализ отобранного практического материала позволяет сделать выводы.

1. Тенденция к увеличению количества использования аббревиатур в текстах прессы является характерной для французского языка, что подтверждается образованием и употреблением в языке новых инициальных сокращений и различного рода усечений. Однако поскольку в большинстве случаев аббревиатуры стилистически отличаются от начальных форм слов и словосочетаний, их можно назвать новыми словами.

2. Наиболее распространенным способом словообразования, как уже отмечалось, являются инициальные сокращения, имеют место и такие способы словообразования, как телескопические и смешанные, но по сравнению с инициальными сокращениями их значительно меньше.

3. По частотности употребления во французском языке на втором месте, после инициальных, находятся слоговые сокращения и усечения.

Полученные данные показывают, что в 2015 году аббревиатуры использовались не так активно, как в 2017 и 2018 годах. Эти результаты подтверждают, что тенденция к использованию сокращений в текстах французской прессы с каждым годом увеличивается.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Аношина О. В.</i> Адаптация студентов 2 курса переводческого факультета к обучению в новом составе группы, обусловленном выбором второго языка	3
<i>Баранова А. С.</i> Особенности самостоятельной работы студентов в процессе педагогической подготовки	6
<i>Галдукевич А. А.</i> Активность в структуре познавательной деятельности обучающихся	9
<i>Гимпель Л. П.</i> Способы формирования творческой личности студента в процессе изучения педагогических дисциплин	10
<i>Дикарева Д. С.</i> Возрастная обусловленность формирования творческой направленности у подростков	13
<i>Капранова В. А.</i> Самостоятельная работа студентов как средство формирования личности	16
<i>Кульбицкая С. А.</i> Организация самостоятельной работы студентов в зарубежных моделях образования	18
<i>Лакишич Р. Е.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов в процессе производственной практики	21
<i>Пионова Р. С.</i> Может ли быть педагогический метод активным?	24
<i>Пученя И. К.</i> Деятельность органов студенческого самоуправления университетов Франции по организации студенческой жизни	26
<i>Трацевская А. В.</i> Профессиональная культура педагога – основа совершенствования воспитательного процесса	29
<i>Усенко И. С.</i> Развитие самостоятельности в ходе самоподготовки студентов	31
<i>Черникова Н. В.</i> Формирование потребности в эстетическом самовоспитании у студентов – будущих педагогов	34
<i>Шуляковская Т. В.</i> Академическая мобильность: реализация программы ERASMUS+ в Республике Беларусь	36
<i>Юркевич Е. А.</i> Развитие системы социально-педагогической поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (в учреждении высшего образования)	39

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Богданович А. Э.</i> Специфика отражения видо-временных отношений англоязычного глагола в сознании носителей русского и английского языков	41
<i>Бубен В. С.</i> Влияние социальных сетей на психическое состояние человека	43
<i>Валуйская Т. Л.</i> Представления студентов о роли интеллектуальной инициативы в мышлении и обучении	45
<i>Yerchak M.</i> What Could be Implied by the Term <i>Inner Speech</i>	47
<i>Иванов О. В.</i> Вербальное и образное отражение смысла художественного текста на родном и иностранном языках	48

<i>Климович Е. А.</i> Нормативность репрезентации категории рода в сознании студентов	50
<i>Русак А. Н.</i> Развитие интернет-предпринимательства в Республике Беларусь	52
<i>Рыбкина Н. А.</i> Восприятие числительных на французском языке как проблема устойчивости внимания обучаемых	55
<i>Савчук А. В.</i> Специфика обработки информации в процессе устного последовательного перевода	57
<i>Шнаревич Л. Г.</i> Персональный познавательный стиль и изучение иностранного языка	60

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

<i>Дерман Т. А.</i> Мультикультурализм по-британски	63
<i>Дерман Т. А., Осадчая К.</i> Словообразовательный и коннотативный аспекты наименований американских штатов	65
<i>Дерман Т. А., Разумова А.</i> Проблемы интеграции иммигрантов в мультикультурном обществе	67
<i>Дерман Т. А., Кончакова Е. П.</i> The Development of Critical Thinking Skills	70
<i>Kozikis D.</i> Brexit and the Awareness of Major Social Changes in Britain in Attaining Language Competence	71
<i>Кончакова Е. П.</i> An Approach to Teaching Culture	73
<i>Ломовая А. В.</i> Ирландские символы в англоязычных балладах	75
<i>Могилевцев С. А.</i> Лейбористская партия Великобритании: вчера, сегодня, завтра	77
<i>Rogozhkina N.</i> Sustainable Tourism Initiatives in the UK	80
<i>Шафаренко С. И.</i> Друидическая религия древних кельтов	82

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Гуцева Т. Г.</i> Особенности православного христианства	87
<i>Куликова О. Е.</i> Трансформация ценностей: современный аксиологический подход	90
<i>Роцинская О. М.</i> Особенности организации среднего образования в Финляндии	93

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Алешкевич Н. Н.</i> Продуктивный нетворкинг: искусство установления деловых контактов	97
<i>Базан К. А.</i> Национальная идентичность в поликультурном обществе	99
<i>Басовец И. М.</i> Уклончивые ответы в одностатусном общении в межкультурном аспекте	100
<i>Биюмена А. А.</i> Апелляция к эмоциям в рекламной коммуникации	103
<i>Дубровченко Е. М.</i> Языковые средства выражения коммуникативной дистанции в американской лингвокультуре	106

<i>Еромейчик Т. В.</i> Базисные атрибуты системы визуальной и вербальной идентификации бренда	109
<i>Завадская Е. А.</i> Аббревиатура как атрибут молодежного общения	111
<i>Завадская Е. А., Печурина Ю. А.</i> Национальные образы-символы, влияющие на формирование статичного имиджа Франции	112
<i>Залесская Н. А.</i> Контентная категоризация типов сообщений, публикуемых пользователями Twitter	113
<i>Красник А. В.</i> Прагматическая направленность текстов прогноза погоды	116
<i>Максименя Н. Н.</i> Переключение кодов в вербальной составляющей театральных афиш	118
<i>Маюк Е. П.</i> Инфотейнмент в интернет-дискурсе	121
<i>Новиков В. В.</i> Средства выражения препозитивного согласия в ток-шоу Германии	123
<i>Руденя Г. Л.</i> Событийный дискурс как ресурс формирования образа страны (на примере французских средств массовой информации)	124
<i>Руденя Г. Л., Анисковец Д. В.</i> Прагматический ресурс событийного дискурса в преобразовании спортивной идентичности (на примере представления Чемпионата мира по футболу 2018 г. французскими СМИ)	127
<i>Руденя Г. Л., Скороскокова К. К.</i> Прагматический потенциал спортивного дискурса (на материале освещения Чемпионата мира по футболу 2018 г. французскими СМИ)	129
<i>Свистун Т. И.</i> Семантика этнонимов английского языка	132
<i>Шуманская О. А.</i> Коммуникативная стратегия формирования доверия в англоязычных медиатекстах белорусских ИТ-компаний	134

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

<i>Буйко Ц. С.</i> Кантынуанты праславянскага *berz- у беларуска-польскай моўнай і этнаграфічнай прасторы	137
<i>Верниковская А. В., Су Цян</i> Образные средства китайской классической поэзии в переводе на русский язык: лирика Ли Бая	139
<i>Жизневская О. Н.</i> Стереотип отца в пословицах, фразеологизмах и народных сравнениях белорусов	142
<i>Казлова Т. А.</i> Лексіка-семантычнае ўвасабленне вобраза чалавека ў прозе В. Быкава	145
<i>Куц А. А.</i> Лексико-семантическое поле «Victory»: особенности системной организации лексических единиц английского языка	148
<i>Левшун Л. В.</i> Метафора vs символ в художественном каноне христианской культуры (к вопросу об адекватности интерпретации средневековых произведений)	153
<i>Надумович Л. М.</i> Социологические процессы в обществе и их отражение в языке (на материале терминологической лексики экономики и бизнеса)	156
<i>Романовская А. А.</i> Особый языковой знак вторичной номинации в художественном тексте	158
<i>Урбанович И. Г., Какаев К.</i> Специфика цветообозначения в сборнике А. Ахматовой «Белая стая»: тематическая классификация	162
<i>Урбанович И. Г., Ян Сяоли.</i> Междометия в произведении И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок»: семантический аспект	164

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСТОКОВЕДЕНИЯ

<i>Абдалъ-Маджид А. К.</i> Роль преподавателя в современном образовательном процессе.....	167
<i>Абдулхамид О. М.</i> Зоометафора как способ выражения этической оценки в арабском языке	170
<i>Аль-Караави Анис Хмод Хамза.</i> Образование полисемантических отглагольных существительных в арабском и немецком языках.....	171
<i>Беланович Е. В., Казакова Е.</i> Английские заимствования в средствах массовой информации в китайском языке	174
<i>Дардыкова Н. В.</i> Посинеть от волнения, пожелтеть от страха: цветообозначения в турецком языке	176
<i>Дмитренко А. М.</i> Актуализация средств невербальной коммуникации в художественном тексте (на материале арабского языка).....	178
<i>Ефремова Л. С.</i> Англицизмы в корейском языке	180
<i>Зимин Ю. П.</i> К вопросу о статусе модального дополнительного члена в китайском языке	182
<i>Зыбо Е. В.</i> Развитие у студентов, изучающих китайский язык, социокультурных умений с применением интерактивных технологий.....	184
<i>Максимцова А. В.</i> Отражение культа еды в китайской языковой картине мира.....	187
<i>Медюлянова В. А.</i> Подходы к рассмотрению персонального дейксиса в современной лингвистике.....	189
<i>Михалькова Н. В.</i> Прагматика построения иероглифических знаков китайского языка.....	191
<i>Мишурина Ю. В.</i> Актуальные вопросы политики национализации современного турецкого языка.....	193
<i>Стреха Т. Н.</i> Черты латиноамериканского «магического реализма» в творчестве Мо Яня	195
<i>Филимонова М. С.</i> Средства связи в тексте как маркеры различных функциональных типов текстов на китайском языке.....	198
<i>Хассан Шали Н. А., Шахзад Т. В.</i> Особенности изучения персидского языка русскоязычными учащимися	201
<i>Храмцова А. И.</i> Языковые средства выражения направления движения вверх/вниз в корейском и русском языках	204

Круглый стол «ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕЙ КЛАССИЧЕСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

<i>Буткевич В. В., Толкачева О. В.</i> Осуществление проектной деятельности учащихся по теме «Моя малая Родина».....	206
<i>Хо Сяюй.</i> Различия и сходства белорусской и китайской народной педагогики по нравственному воспитанию детей.....	208

Круглый стол
**«ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЗГЛЯД МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»**

<i>Корчицкий С. А.</i> Актуальные вопросы гуманитарных исследований	210
<i>Янчукович О. В.</i> Фасилитация в профессиональной деятельности педагога	212

Круглый стол
«ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»

<i>Акуленко Е. А., Леонтьева В. В.</i> О семантической деривации лексем индийского происхождения в современном русском языке	214
<i>Гойло А. А.</i> Возможна ли инверсия в косвенных общих вопросах в сингапурском английском?	216
<i>Горицкая О. С.</i> Лексические белорусизмы: загадки происхождения (на примере слова <i>труцить</i> и его вариантов)	220
<i>Куклицкая А. М.</i> Организация самостоятельной работы студентов с использованием лингвистического интернет-ресурса <i>memrise.com</i>	223
<i>Лукашанец Е. Г.</i> Синонимические толкования в «наивной лексикографии»	225
<i>Чударь А. Н.</i> Диминутивы в именах собственных: прагматический аспект (на материале разновидностей английского языка Южного полушария)	227

Круглый стол
**«ИССЛЕДОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА
В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ»**

<i>Бурло В. Д.</i> Прямая речь во французском языке: особенности пунктуационных знаков	231
<i>Гаврилович А. А.</i> Прагматика вторичных функций личного местоимения <i>tu</i> в журналистском дискурсе	233
<i>Змудяк Г. А.</i> Языковые средства выражения неодобрения во французском языке	236
<i>Казловская Л. П.</i> Национально-специфические знаки в контексте языка и культуры	237
<i>Крючкова А. Е.</i> Пресс-релиз как ведущий жанр PR-коммуникации	238
<i>Лебедева И. Г.</i> Перцептивные ошибки белорусов при восприятии французской речи	240
<i>Манько Н. И.</i> Реализация элементарной признаковой ситуации в простом предложении	242
<i>Нестерович Н. В.</i> Гендерная метафора во французских и итальянских фразеологизмах, описывающих женщину	245
<i>Овсейчик Ю. В.</i> Типологические особенности классификации сочинительных союзов во французском и белорусском языках	247
<i>Павловский В. А.</i> Лексические синонимы с отрицательным компонентом: функционирование в системе языка	250
<i>Селищева Т. Я.</i> Контаминация в языке рекламы	255
<i>Стрельцова Т. А.</i> Роль дискурсивных маркеров в коммуникативной ситуации	257
<i>Цыбранков А. Г.</i> Роль слогана во французском рекламном тексте	260
<i>Щенникова Н. М.</i> Динамика употребления сокращений в текстах французской прессы	261

Научное издание

**МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

18–19 апреля 2019 года

В пяти частях

Часть вторая

Ответственный за выпуск *Л. А. Тарасевич*

Редактор *О. С. Забродская*

Подписано в печать 17.12.2019. Формат 60×84 ¹/₈. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 15,58. Уч.-изд. л. 17,61. Тираж 100 экз. Заказ 62.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 23.01.2014 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.